

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE
FRANCAISE

N° :.....



DOMAINE : LETTRES ET LANGUE
ETRANGERES
FILIERE : LANGUE FRANCAISE
OPTION : SCIENCES DU LANGAGE

Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique

Par: MERICHICHE Malika

Intitulé

Description des enjeux neurolinguistiques dans le
processus de compréhension de l'écrit.

Analyse du processus sur des lycéens de Hammam Dalaa (3^{ème} AS).

Soutenu devant le jury composé de:

Dr Amar Gherbaoui	Université de M'Sila	Président
Dr Salah Faïd	Université de M'Sila	Rapporteur
Dr Tarik Benyahia	Université de M'Sila	Examineur

Année universitaire : 2018 /2019

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE
FRANCAISE
N° :.....



DOMAINE : LETTRES ET LANGUE
ETRANGERES
FILIERE : LANGUE FRANCAISE
OPTION : SCIENCES DU LANGAGE

**Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique**

Par: MERICHICHE Malika

Intitulé

Description des enjeux neurolinguistiques dans le
processus de compréhension de l'écrit.

Analyse du processus sur des lycéens de Hammam Dalaa (3^{ème} AS).

Année universitaire : 2018 /2019

Dédicaces

À :

*Mes parents qui m'ont fait confiance et qui sont toujours à
mes côtés.*

Mes frères, ma sœur Hadjira

Mes adorables nièces : Khalil, Oumaima, Imane, Meriem et Maroua.

*Vous, Nesrine Narimane Habiba Yasmine et Khadidja ,
chères amies.*

Remerciements

Au terme de ce travail, je remercie Dieu de m'avoir donné le courage et la volonté pour réaliser ce mémoire.

Je remercie vivement mon directeur de recherche, Dr. Salah Faïd pour son inestimable aide et soutien.

Mes remerciements s'adressent aussi aux membres du jury qui m'ont fait l'honneur d'examiner ce travail.

Je tiens par, la même, à remercier tous ceux et celles qui m'ont honorée par leur présence.

Je suis reconnaissante envers tous mes enseignants du primaire jusqu'aujourd'hui.

Toutes mes copines, merci.

Introduction générale

Introduction générale

Le présent travail s'inscrit dans le paysage neurolinguistique, plus précisément, les relations qu'entretient la linguistique avec les sciences cognitives, avec la psychologie cognitive et avec la neurologie, étant donné que ces disciplines sont en évolution permanente.

Nous savons qu'au cœur des années 1950, la linguistique cognitive s'est diversifiée successivement pendant des années et des années après cette date ; au carrefour des réflexions menées par différentes disciplines comme les neurosciences, la psychologie, l'informatique, la philosophie, l'éthologie, etc., des disciplines qui se préoccupaient essentiellement de l'étude de la cognition dans divers secteurs des sciences cognitives afin d'expliquer certains phénomènes mentaux en utilisant de nouvelles techniques et en s'appuyant sur des modèles cognitifs qui ont été proposés par de grands chercheurs.

A l'instar des chercheurs en linguistique, ceux de la psychologie cognitive des neurosciences s'attachaient à étudier le fonctionnement du langage dans le système nerveux à l'intérieur du cerveau pour le but d'expliquer comment les comportements linguistiques sont traduits sous forme des réseaux neuronaux.

Ceci dit, au fil des recherches, nombre de méthodes d'investigation et de théories linguistiques ont été consacrées à l'étude du fonctionnement cérébral, issu de l'approche lésionnelle en rapport avec l'anatomie-clinique post-mortem et de l'aphasiologie pour donner une description linguistique de plus en plus précise des symptômes aphasiques ; il faut voir que ces recherches ont permis la découverte d'une nouvelle approche, ce que nous nommons de nos jours : la neurolinguistique. Cette dernière

visait à comprendre les liens entre le fonctionnement cérébral et le comportement langagier. En étudiant les relations entre le cerveau et le langage, les chercheurs en neurolinguistique tentent de comprendre l'architecture anatomo-fonctionnelle des grandes fonctions langagières. Grâce à l'avènement des techniques d'imagerie cérébrale fonctionnelle, au

développement des neurochirurgies fonctionnelles et à la modélisation neuro-mimétique, la neurolinguistique est une discipline en perpétuelle évolution¹.

Selon Serge Pinto et Marc Sato, cette discipline « *s'intéresse à étudier les relations mutuelles entre cerveau et langage* »², autrement dit, elle relie la linguistique à la neurologie pour décrire le traitement des unités linguistiques au niveau du système nerveux lors d'une situation de compréhension du langage oral ou écrit.

A ce propos, le domaine de l'enseignement / apprentissage, notamment les pratiques de classe, nous permet de constater lors des activités de compréhension de l'écrit que certains apprenants comprennent aisément le texte, et répondent ainsi facilement aux questions qui l'accompagnent, alors que d'autres apprenants n'arrivent ni à comprendre ce même texte, ni à répondre aux questions. Cette situation qui s'avère d'emblée problématique nous a largement suscitée, surtout si nous prenons en considération le fait que les facultés qui gèrent le processus de compréhension ont le rôle d'assurer un fonctionnement adéquat de la cognition ; chose qui nous a conduit à se demander pourquoi ce processus réussit-il chez une catégorie au détriment d'une autre ? Quels sont, dès lors, les éléments qui entrent en jeu pour expliquer ce phénomène ?

Au cours de cette recherche, nous essayons de décrire comment les modèles de compréhension se présentent comme tentative de réponse à ces questions ; notre idée hypothétique serait de mettre à la portée des lecteurs une décortication plus ou moins étayée de ces modèles afin de mieux vulgariser le cheminement par lequel le cerveau humain traite les informations quand il s'agit d'un processus de compréhension relevant de l'écrit, étant donné que le processus de lecture compréhension, reconnu comme activité majeure, participe à l'enrichissement du bagage linguistique ainsi qu'aux connaissances des apprenants dans une langue donnée, le FLE en l'occurrence.

¹ Serge Pinto et Marc Sato sont les deux auteurs de l'ouvrage *Traité de neurolinguistique* (2016). Ces deux chercheurs font partie du Laboratoire *Parole & Langage* (Université Aix-Marseille, Paris : CNRS). Le Laboratoire regroupe également des spécialistes dans le domaine de la cognition ; Le livre en question est reconnu comme ouvrage de référence. Il présente, par la manière la plus exhaustive, les différentes thématiques et les récentes découvertes en neurolinguistique. Les auteurs reviennent sur l'histoire de cette discipline, abordent les bases anatomiques, physiologiques et cérébrales indispensables en neurolinguistique, et ce en présentant les principaux axes de recherche fondamentale avant de décrire les troubles de la parole et du langage.

² Serge, Pinto. et Marc, Sato. (2016). *Traité de neurolinguistique*. p. 13. Paris : CNRS.

En vérité, beaucoup de modèles ont été proposés pour décrire le phénomène de compréhension du langage au sein du cerveau ; parmi ces modèles, il ya ceux qui ont été consacrés spécifiquement à la compréhension de l'écrit afin de mettre en relief une assez nette description du processus de traitement d'information au cours de l'activité de lecture ; l'objectif de ces modèles était alors de dégager les éléments qui entrent en jeu pour que le processus s'effectue.

Nous nous basons lors du présent projet de recherche sur le modèle mental de compréhension de texte, celui de la construction et d'intégration de Kintsch Walter et Van Dijk ; pour revenir sur l'hypothèse que nous avons débütée dans la page précédente, nous supposons que ce modèle pourrait mieux expliquer comment le processus de compréhension s'opère au niveau du cerveau. Ainsi, nous sommes consciente que d'autres modèles pourraient certainement le faire, mais nous soulignons que notre choix du modèle de Kintsch et Van Dijk est motivé par deux paramètres : d'abord, ce modèle est parmi les premiers qui ont tenté de mettre en lumière le processus de compréhension, ensuite, comparés aux autres qui l'ont succédé, celui-ci semble le plus simple.

L'intitulé que nous avons formulé pour cette fin *Description des enjeux neurolinguistiques dans le processus de compréhension de l'écrit. Analyse du processus sur des lycéens de Hammam Dalaa (3^{ème} AS)* aura donc pour objectif de circonscrire les données aussi bien théoriques qu'empiriques quant à la manière qui permet aux apprenants du lycée (classe de terminale) d'assimiler les informations, de les traiter et d'inférer la signification ;

pour inférer une signification pendant la lecture d'un texte par exemple, [l'apprenant] ne doit pas se contenter de maîtriser uniquement le mécanisme de décodage des mots, c'est-à-dire l'automatisation des processus de déchiffrement, mais il lui faut, parallèlement, construire une représentation mentale à partir des informations fournies par le texte, et c'est donc cette représentation qui lui permettra d'atteindre le niveau de signification souhaité³.

³ Salah, Faïd. (2018). *BD et processus de compréhension. La question des pratiques en FLE*. p. 122. Beau Bassin : Éditions Universitaires Européennes.

Dans les études qui relèvent de la linguistique cognitive, nous avons jugé que la combine des approches descriptive-analytique servira le mieux pour donner une vision panoramique du processus de compréhension. Ainsi, afin d'organiser le corps de cette étude, nous avons proposé une planification ternaire : le premier chapitre intitulé *Aspects techniques de la neurolinguistique* prendra en charge les définitions théoriques des principales notions clés, ensuite, nous aborderons les rapports qu'entretient la neurolinguistique avec la psychologie cognitive, nous poursuivons après avec le cerveau humain, étant donné qu'il est le centre des opérations cognitives où il sera question d'évoquer les types de mémoire, les représentations et leurs niveaux, etc.

Le deuxième chapitre intitulé *Le modèle cognitif du processus de compréhension de l'écrit* s'occupera de décrire deux processus, celui de la lecture, et celui de la compréhension de l'écrit. Nous passerons, entre autres, au rôle de l'image mentale dans la compréhension, après, nous terminerons par la description du modèle cognitif de Kintsch Walter et Van Dijk.

Le dernier chapitre intitulé *Pratique du processus de compréhension chez des lycéens* sera consacré à la pratique de terrain où nous prendrons plus particulièrement l'exemple des textes exhortatifs ; c'est ainsi que nous désirerons soumettre à l'épreuve analytique un groupe témoin avec lequel nous solliciterons un enseignant-praticien pour réaliser une séance de lecture-compréhension ; nous aurons l'occasion, après la collection des données de cette activité, de mieux décrire et analyser le protocole expérimental, prenant en compte le processus de compréhension des textes écrits.

Chapitre I
Aspects techniques de la neurolinguistique

Chapitre I. Aspects techniques de la neurolinguistique

Dans le présent chapitre, nous allons décrire soigneusement le processus en question, responsable du traitement des informations dans ce que les spécialistes nomment *la boîte noire*. C'est ainsi que nous voulons d'abord commencer par la présentation des définitions relatives à la notion de neurolinguistique : les neurosciences et ses perspectives (la neurophysiologie, la neuroanatomie, la neuropsychologie, etc.) afin que nous exposerons sa relation avec la psychologie cognitive.

I.1. La neurolinguistique

Il s'agit d'une nouvelle approche consacrée à l'étude des diverses opérations et tâches mentales au niveau du cerveau humain, elle se focalise notamment sur la compréhension et la production du langage dans ces différents modes (oral et écrit). La neurolinguistique est une approche interdisciplinaire qui entretient des liens connexe avec celle de la linguistique, la neurobiologie et la linguistique informatique.

Dans le même contexte, Jean Luc Nespoulous nous montre que les réflexions d'un neuropsycholinguiste en ce qui concerne ou bien les structures cérébrales ou réseaux neuronaux mobilisé(e)s lors du traitement cognitif d'une composante de « *l'architecture fonctionnelle du langage dans une activité langagière donnée* »⁴.

C'est-à-dire qu'en permanence, la notion de neurolinguistique est liée à l'étude de l'aphasie, autrement dit, à la déficience linguistique causée par des formes particulière de lésion cérébrale. C'est pour cela que nous avons dit dans l'introduction de notre recherche que l'aphasiologie est la base historique de la neurolinguistique.

Cependant, à la suite des années, cette approche a connu un développement considérable grâce aux nouvelles technologies qui ont élargi son champ d'action ; à titre illustratif, les techniques récentes d'image cérébrale ont porté de nouvelles connaissances qui concernent la structure anatomique des fonctions du langage.

Au fur et à mesure, nous avons constaté qu'à l'aide de ces images, il est devenu très facile d'analyser l'usage de l'énergie dans le cerveau durant la mise en action du

⁴ <https://books.openedition.org/editionsmsh/7059?lang=f>, consulté le 05/04/2019 à 17h45.

processus de traitement du langage. Nous pouvons citer parmi ces techniques électrophysiologiques⁵ l'EMG (électromyographie) et EEG (électroencéphalographie) qui fournissent une détermination au niveau des millisecondes, même si la nature du mécanisme cérébral qui produit les signaux électriques dans le scalp (cuir chevelu) est inconnue, ce qui rend son interprétation difficile. L'EEG et l'EMG sont utilisés pour confirmer des théories cognitive-computationnelles de l'organisation du langage, sans avoir compte de l'implémentation neurobiologique. D'après cet exemple, nous pouvons dire que les technologies modernes mettraient en avance les recherches ainsi facilitent la tâche aux chercheurs du domaine.

Aussi, la neurolinguistique fait recours au modèle de calcul pour prouver la faiblesse des hypothèses particulières sur l'architecture neuronale du langage. Nous savons que la neurolinguistique a une relation étroite avec la psycholinguistique, qui étudie les processus cognitifs du langage par des moyens techniques classiques de la psychologie expérimentale.

I.2. Les neurosciences

Les neurosciences s'occupent à l'étude du système nerveux et notamment au cerveau. Elles servent à étudier le rapport physique et matériel qui permet au cerveau humain d'accomplir un traitement de l'information. Alors que les neuroscientistes s'attachent à dégager la structure physique du système nerveux pour expliquer comment ce processus s'effectue lors d'un comportement langagier d'un côté et de décrire la façon dont les informations sont traitées (efficaces ou moins efficaces), d'un autre côté ; à ce propos, nous pouvons voir que la neuroscience, comme terme employé au singulier, désigne d'après des spécialistes en la matière :

[...] une discipline scientifique qui examine la structure, le fonctionnement et le développement du système nerveux (le cerveau, la moelle épinière et les réseaux de neurones sensoriels qui parcourent le corps). Elle regroupe la biologie, la chimie, la physique, les mathématiques dans le but d'analyser les structures et les comportements. Elle est utilisée par les scientifiques pour trouver des traitements contre des maladies (comme Parkinson ou

⁵ Définition de neurolinguistique-Concept et Sens <http://lesdefinitions.fr/neurolinguistique#ixzz5jrlBakFt>, consulté le 30/03/2019 à 09h30.

Alzheimer), pour des lésions de la moelle épinière ou pour améliorer les innovations technologiques⁶.

Autrement dit, la neuroscience est une discipline scientifique qui fait appel à plusieurs sous-disciplines (la biologie, la chimie, la physique, l'anatomie, la médecine, etc.) pour expliquer certaines maladies du corps ou du cerveau. Grâce aux nouvelles technologies, les neuroscientistes peuvent trouver les traitements de ces maladies.

Nous distinguons trois perspectives importantes en neurosciences qui servent à décrire certains processus mentaux et à analyser les structures physiques du système nerveux afin d'expliquer les mouvements des neurones dans le cerveau humain lors des pratiques langagières :

I.2.1. La neurophysiologie

Cette première perspective s'intéresse à étudier l'ensemble des opérations du système nerveux. Les chercheurs en neurophysiologie poursuivent leur but à l'aide des microélectrodes qui leur facilitent la tâche de faire des enregistrements pour mesurer l'activité électrique du cerveau au niveau des groupes de neurones. Parallèlement, ils effectuent des extirpations de cellules nerveuses et de connexions afin d'en mieux constater les implications.

I.2.2. La neuroanatomie

Cette deuxième perspective s'occupe d'étudier l'architecture du système nerveux en deux niveaux macroscopique et microscopique. Les neuroanatomistes poursuivent leur recherche à la faveur des dissections (de cerveau, de fibres nerveuses périphériques ou de moelles épinières), ainsi que de la structure cérébrale (l'imagerie par résonance magnétique, tomographie par émission de positons, etc.).

I.2.3. La neuropsychologie

Cette troisième perspective se charge d'étudier les relations entre le fonctionnement et la structure du système nerveux à la fois. Les neuropsychologues, alors, tentent de déterminer les parties du cerveau qui contrôlent ou médiatisent les

⁶ <http://neuroprothese-du-bras-et-mouvement.e-monsite.com/pages/la-neuroscience/qu-est-ce-que-laneuroscience.html>, consulté le 11/03/2016 à 23h00.

fonctions psychologiques donc ils utilisent toutes les méthodes de deux premières perspectives.

I.3. De la linguistique vers une psycholinguistique cognitive

Nous savons qu'un linguiste s'attache à analyser une langue selon les formes de discours : phonème, lettre, syllabe, mot, phrase, paragraphe, superstructure textuelle, etc., et que dans l'analyse du langage, à l'oral comme à l'écrit, le linguiste cherche le plus souvent à isoler les unités de la langue étudiée et à trouver les lois qui permettent la composition et l'association de ses unités. Selon Ferdinand De Saussure, la langue est considérée en tant qu'un système de signe dont le fonctionnement constitue l'objet d'étude du linguiste, ce qui nous permet de voir que les chercheurs en linguistique ne sont pas forcément des cognitivistes. Ceci dit, nous pensons que ceux qui se rattachent au courant cognitif cherchent à comprendre comment l'esprit perçoit les informations, les graver pour les utiliser plus tard en les accordant aux autres représentations et connaissances stockées.

A l'instar des développements primordiaux de la linguistique et des techniques modernes d'imagerie fonctionnelle cérébrale, fécondées pendant du symposium Hixon (1948) sous l'essor de chercheurs tels que John Von Neumann, Warren Mc Culloch, Karl Lashley et d'autres, Les sciences cognitives se sont développées, où la psychologie cognitive constitue dès le départ l'un des piliers principaux, à côté de l'informatique relative au traitement de l'intelligence artificielle naissante, selon les études menées par Gardner (1985) et Andler (1992).

Dans un autre contexte, nous voyons que la relation entre la linguistique et les sciences cognitives est immense, nous pensons que cela est dû à deux causes : premièrement, les études en sciences cognitives se reposent généralement sur les résultats des théories linguistiques ; deuxièmement, les recherches consacrées à l'utilisation ainsi qu'à la formation des langues visent à décrire certains aspects de la cognition, et ce, en ne mettant en œuvre que les formes de la langue traduisant les formes de la pensée.

Par ailleurs, la psychologie cognitive comme démarche scientifique, se base sur les expériences pour tenter d'expliquer la manière qui permet à un sujet d'accomplir des tâches cognitives, dans ce cas, elle cherche à dénombrer la liste des traitements mentaux qui servent à effectuer une mission cognitive. Elle tente également à faire attribuer une description minutieuse des mécanismes qui exécutent les tâches mentaux, par exemple, elle sert à décrire tous les processus qui garantissent la mise en pratique d'une tâche de compréhension.

Mais nous devons noter que les développements réalisés par les chercheurs dans ce sens ont donné lieu à l'apparition d'une nouvelle démarche heuristique, celle qui est en rapport avec la psychologie cognitive dont le rôle est de déterminer l'organisation et le fonctionnement des représentations mentales que l'esprit humain doit traiter dans le cerveau lors des comportements langagiers de (production et/ou compréhension) ; dit autrement, les spécialistes dans cette nouvelle démarche visaient le désir de chercher et à expliquer par quels processus et dans quels niveaux de représentation le sujet est obligé naturellement à lancer des examens pour effectuer la transformation du son en sens (en compréhension) et du sens en son (en production).

Après, et à l'issue des études menée par Coltheart (1987), Seron (1993) et Rapp (2001)⁷, nous avons constaté que cette visée capitale a permis de circonscrire les bases structurales du processus consistant à traiter le langage dans le cerveau humain, ce qui Serge et Pinto désignent par « *l'architecture fonctionnelle* »⁸ qui fait suggérée à travers un ensemble d'inférences introduites lors de ce mécanisme ; certes, le développement de la « *métaphore informatique* »⁹ permet à la découverte des « *mécanismes cérébraux du langage* »¹⁰, au cœur de certains balancements, se reconnaît vivement en aphasiologie le terme « *neuropsychologie cognitive* »¹¹ prend place.

I.4. Le cerveau humain

Nous savons que le cerveau est l'organe principal du système nerveux, situé dans la tête et protégé par un crâne, il comporte plus de 100 milliards de neurones

⁷ Cité par Serge, Pinto. et Marc, Sato. op-cit. p. 16.

⁸ *Ibid.*

⁹ *Ibid.*

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ *Ibid.*

(cellules nerveuses), autant qu'il y a d'étoiles dans notre galaxie, et des milliards de synapses (connexions), d'une puissance et une complexité aussi jamais équivalues par un ordinateur.

Le cerveau régule les autres mécanismes d'organe du corps, en agissant sur les glandes ou muscles, il est le siège des tâches cognitives. En effet, toutes les informations qui nous parviennent de l'extérieur, qui sont de nos mouvements, de nos émotions et de notre pensée, sont traitées à la surface du cerveau dans ce que les spécialistes appellent le *cortex*. Les données circulent de la moelle épinière et des nerfs à travers un vaste réseau de cellules spécialisés *les neurones*, seulement, il faut du temps pour continuer un tel réseau, aussi sa composition commence très tôt dans le ventre de la maman quelques semaines après la fécondation, des cellules spécialisés se divisent et les neurones migrent vers ce qui va devenir la matière grise. A la naissance cette migration est quasiment terminée, seulement pour que le cerveau fonctionne, les neurones doivent communiquer entre eux. Evidement il y a donc des connexions entre les neurones. Cela veut dire que « *L'Homme doit savoir que ses plaisirs, joies, rires et gestes, aussi ses peines, souffrances, griefs et peurs, proviennent tous du cerveau et seulement du cerveau* »¹².

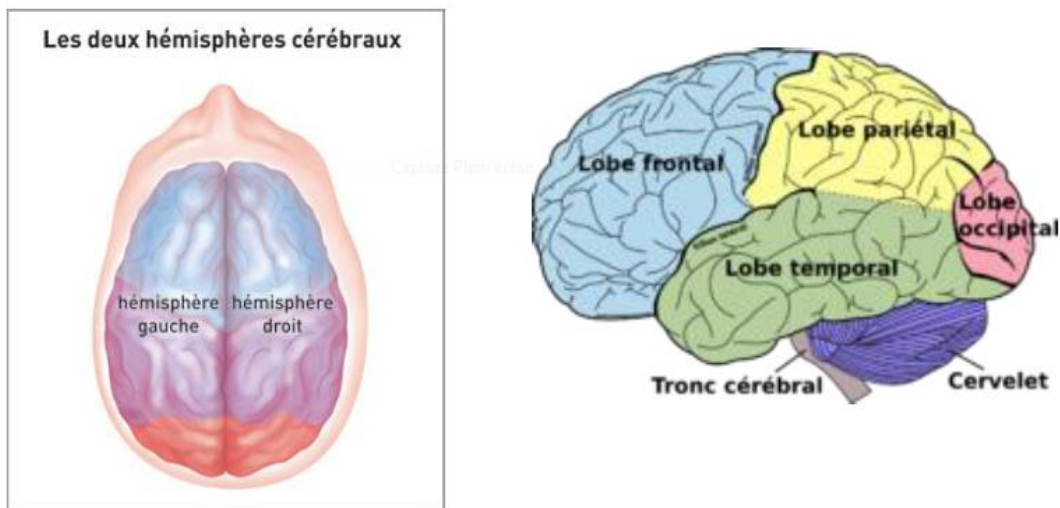


Figure 1. *La structure du cerveau humain*

¹² Propos d'Hippocrate, cité par Richard, Morice. et Marianne, Fillenz. (2003). *Neurosciences. Les sciences du cerveau, une introduction pour le grand public*. p. 58. Angleterre : Association Britannique des Neurosciences et de l'Alliance Européenne Dana pour le Cerveau.

En ce qui concerne l'activité cérébrale du notre cerveau Wallace Smith dans son article intitulé : *L'énigmatique cerveau humain* souligne que « *les impulsions chimiques et électriques se déplacent au sein de ce réseau de neurones dans une magnifique danse constituée de mouvements et de fluctuations électrochimiques* »¹³. Autrement dit, il s'agit d'un réseau de neurones interconnectés sous forme des connexions vraiment incroyables, ainsi, cette l'activité dite électrochimique qui s'y effectue montre l'activité cérébrale du cerveau lors d'un processus de traitement du langage écrit afin d'accéder à la mémoire et élaborer des représentations dont le but est d'analyser et traiter les informations lues, de planifier nos mouvements et nos émotions.

Dans la même lignée, le neuroscientifique Chris Chatham à l'université Brown nous apprend en *grosso modo* quelques caractères étonnants de notre cerveau notamment son caractère de complexité de l'interconnexion

des modèles biologiques fiables du cerveau devraient inclure environ 225.000.000.000.000.000 (22 5 millions de milliards) d'interactions entre les types de cellules, les neurotransmetteurs, les neuromodulateurs, les branches axonales et les épines dendritiques ; et encore, cela ne prend pas en compte la géométrie dendritique, soit environ 1000 milliards de cellules gliales qui ont peut-être une importance dans le traitement de l'information neuronale¹⁴.

Dans le même contexte, Antonio Damasio et Anna Damasio ajoutent que

les centres cérébraux du langage, dans l'hémisphère gauche, comportent des structures qui traitent les mots et les phrases, ainsi que des structures qui assurent la médiation entre les éléments du lexique et la grammaire. Les structures neuronales qui représentent les concepts sont réparties entre les hémisphères droit et gauche, dans de nombreuses régions sensorielles et motrices»¹⁵.

¹³ <https://www.mondedemain.org/revues/2014/novembre-decembre/l-enigmatique-cerveau-humain>, consulté le 29/06/2019 à 20h30.

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ Antonio, Damasio. et Anna, Damasio. (1992). « Le cerveau et le langage ». In *La Science*, n° 181. Novembre. USA : Université de l'Iowa.

I.4.1. Les deux hémisphères cérébraux du cerveau humain

Il est connu que le cerveau subdivise en deux hémisphères cérébraux, chaque hémisphère englobe plusieurs fonctions définies, quasiment la majorité des fonctions mentales sont latéralisées, autrement dit, elles sont traitées dans un seul hémisphère du cerveau ; nous ne savons pas encore pourquoi, seulement, il semble que l'information essaye de circuler par des chemins divers et qu'un seul arrive au bon résultat.

I.4.2. La neuroanatomie du langage

Notre intérêt sous cette section c'est de savoir les différentes zones du cortex cérébral qui vont être activées lors des comportements langagiers ; néanmoins, chaque hémisphère traite l'information selon sa spécialité, puis transmet sa décision à l'autre moitié du cerveau. Mais s'il manque quelques millièmes de seconde, un hémisphère peut prendre la décision unilatéralement, cela peut être à l'origine de trous de mémoires, de confusion entre deux objets, ou d'un trouble émotionnel.

Les deux hémisphères sont divisés en cinq lobes cérébraux et un tronc cérébral, parallèlement, les lobes sont eux-mêmes divisés par rapport à leurs fonctions, nous pouvons les résumer la segmentation suivante :

- *Les lobes frontaux* qui regroupent les zones responsables de parole, du langage, du raisonnement, de mémoire, de la prise de décision, de personnalité, du jugement et des mouvements, ainsi que la gestion droite des mouvements LFD, du côté gauche du corps, LFG côté droit.
- *Les lobes pariétaux* qui englobent les zones responsables de la lecture, le repérage dans l'espace, la sensibilité et aussi la gestion de la sensibilité, LPD côté gauche du corps, LPG côté droit.
- *Les lobes temporaux* qui comportent les zones responsables du langage, de la mémoire et des émotions.
- *Les lobes occipitaux* qui engendrent les zones responsables de la vision.

- *Le cervelet* qui est responsable de certains mouvements réflexes et coordonne nos mouvements et garde notre équilibre.

- *Le tronc cérébral* qui relie les hémisphères à la moelle épinière, il est le responsable de certaines fonctions vitales du corps tel que : les battements du cœur, la respiration, la tension artérielle. Il commande également la mobilité des yeux, les mouvements du visage et la déglutition.

Suite à cette segmentation, Price (2001) affirme que « *l'ensemble des données du traitement sémantique des mots est localisé dans le cortex temporo-pariétal postérieur gauche (incluant le gyrus angulaire) et différentes régions du cortex temporal inférieur et central* »¹⁶. Le schéma que propose Price peut bien illustrer ses propos (Figure 2).

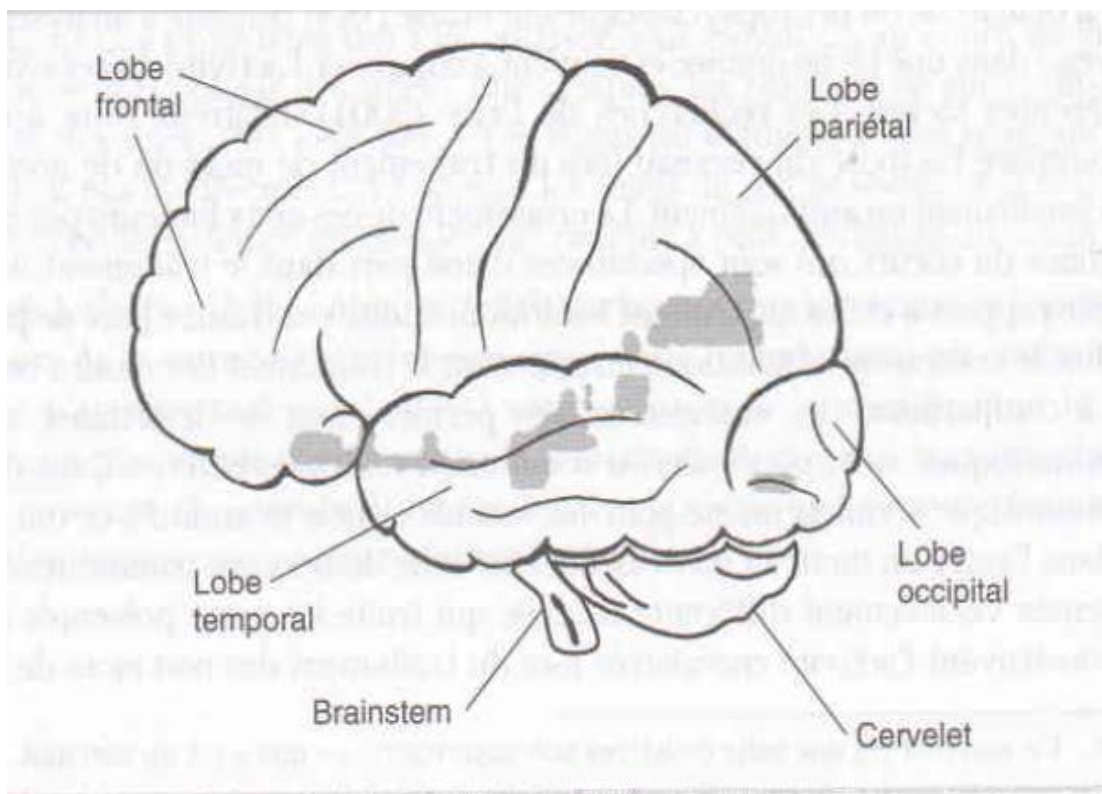


Figure 2. Les différentes régions du lobe frontal seraient actives dans le traitement spécifique de certaines catégories de mots selon Price (2001).

¹⁶ Price, cité par Jean-Pierre, Rossi. (2008). *Psychologie de la compréhension du langage*. p. 36. Paris : De Boeck.

Nous tentons de savoir la manière dont les mots balisent leurs chemins dans notre cerveau au cours de lecture, donc après avoir lu un texte ou un passage écrit les mots se transforment en signaux électriques qui descendent de l'onde de neurones (neurone 1) à travers l'axone, qui envoie par la suite le message aux autres neurones, plus tard, la cellule nerveuse le reçoit, elle va directement transmettre un signal électrique qui s'étale le long de l'axone avec une vitesse de 1 à 100 m par seconde selon le type de fibre nerveuse.

A la fin, ce signal doit traverser une *synapse*, la zone de contact entre deux neurones (neurone 1 et neurone 2). Et là, il y a rupture du potentiel électrique. C'est donc un mécanisme chimique qui prend le relais libérée dans l'espace synaptique, la substance chimique appelée *neurotransmetteur*, à la force de lire et relire les mêmes mots la quantité des substances chimiques qui franchit cet espace augmente et parallèlement elle agit sur les récepteurs de la membrane du neurone-cible (neurone 2) qui devient très sensible c'est-à-dire quand nous lisons un message ou un texte écrit qui contient plusieurs mots connus l'information passe très vite et de manière facile d'un neurone à un autre. Les récepteurs spécifiques s'ouvrent comme une clé ouvrant une fermeture.

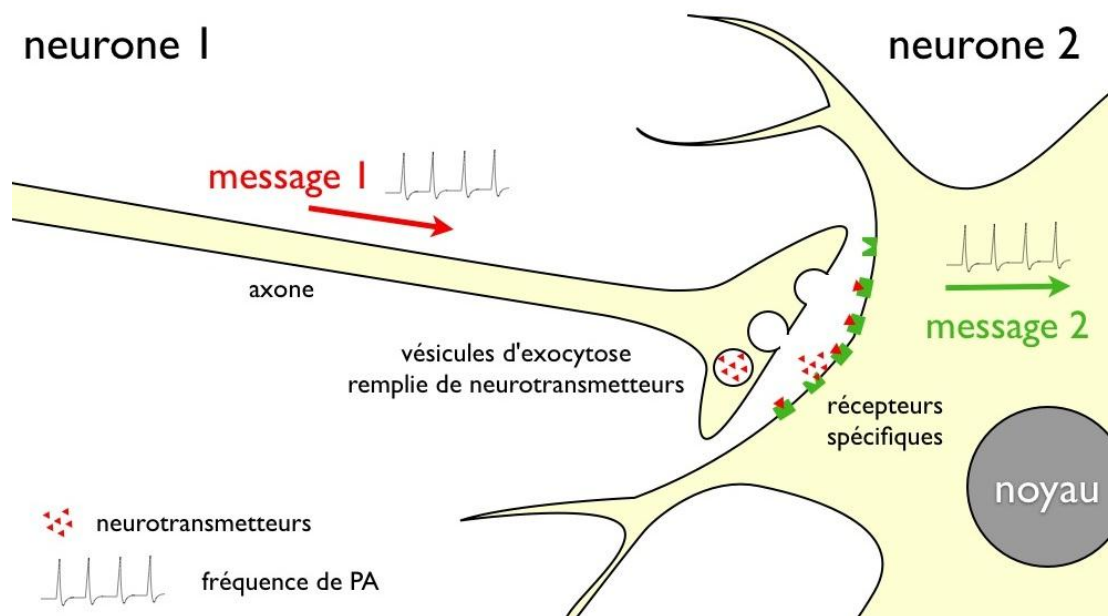


Figure 3. *Le fonctionnement d'une synapse*

I.5. La mémoire

Les études sur la compréhension de l'écrit exigent nécessairement l'étude d'opérations cognitives qui interviennent lors d'une activité de lecture. La mémoire en est l'élément crucial. Cette importance donnée à la mémoire, comme le soulignent Nathalie Blanc et André Brouillet (2003), est due à deux raisons fondamentales. La première remonte à la nature séquentielle de la compréhension, étant donné que la mémoire doit s'interposer pour enregistrer les informations traitées pendant les premières phases de la lecture, et ce pour que le lecteur arrive à analyser les éléments du texte et pour avancer dans sa compréhension. Tandis que la deuxième raison, elle est en rapport direct avec le type même de mémoire.

Etymologiquement parlant, le vocable *memoria* qui signifie « [l'] *aptitude à se souvenir* [il signifie également] *l'ensemble des souvenirs* »¹⁷. C'est à partir du XI^{ème} siècle que le mot *mémoire* prend son premier sens en français. Effectivement, la fonction de la mémoire consiste à stocker les informations et essentiellement à garantir le traitement des informations. François Richaudeau, considéré comme l'un des grands scientifiques ayant fait plusieurs travaux de recherche sur le caractère multi-dimensionnel de nos structures cérébrales, nous explique dans son article *Le processus de lecture en six schémas* comment le cerveau perçoit les mots, comment il les traite, et surtout comment il infère la compréhension à partir de la mémoire. Richaudeau nous apprend aussi que les spécialistes en psychologie expérimentale admettent que nous possédons deux niveaux de mémoire, à savoir une *mémoire à long terme* MLT et une *mémoire de travail* MDT ou *mémoire à court terme* MCT ; mais « *il s'agit d'une division fonctionnelle" et non pas biologique* »¹⁸, selon l'auteur.

I.5.1. Mémoire à long terme (MLT)

Cette mémoire sauvegarde nos souvenirs pour très longtemps, comme la date de naissance par exemple. Elle stocke nos informations et nos connaissances sous forme d'un dictionnaire mental selon les règles de construction de la phrase (la langue). Quand nous apprenons un texte de vers, par exemple, chaque information passe et repasse sur le même réseau de neurones et chaque information balise un chemin, ces informations

¹⁷ Cambier, Jean. (2000). *La mémoire, idées reçues sur la mémoire*. p. ... Paris : Le Cavalier bleu.

¹⁸ Richaudeau, François. (1983). « Le processus de lecture en six schémas ». p. 15. Dans la revue *Communication et langage*, n°58, 4^{ème} trimestre.

peuvent être gravées pendant toute notre vie. Concernant la lecture d'un texte, notre mémoire à long terme ne garde souvent que le sens général du texte lu en oubliant les mots proprement utilisés par l'auteur pour nous transmettre ce sens.

Certainement, nos émotions jouent un rôle primordial dans le processus de mémorisation parce que nous nous souvenons très bien, à titre illustratif, du premier jour quand nous sommes allés à l'école et comment était la disposition de la classe, ces souvenirs sont imprimés dans notre mémoire spatiale, ainsi, nous nous souvenons de l'image de nos vêtements et blouses qui se sont figés dans notre mémoire visuelle, l'odeur de la craie flotte encore dans notre mémoire olfactive et même la sonnerie de la cloche retentée de tout temps dans notre mémoire auditive.

Les neurologues nous apprennent que les émotions sont aussi mémorisées au niveau du cortex et que nos informations ne sont pas isolées car elles communiquent les unes avec les autres sous forme d'interconnexions entre les neurones, il suffit donc d'entendre la sonnerie pour que la scène surgisse instantanément dans notre mémoire.

I.5.2. Mémoire de travail (MDT)

C'est la mémoire que nous utilisons au cours du travail ; elle est ainsi nommée mémoire à court terme où les informations sont stockées pour une durée très courte. Les neuroscientistes nous informent que la capacité de la mémoire de travail « *appelée empan est limitée à 7 signes* »¹⁹ ; ces signes, qu'ils soient des lettres ou des chiffres à titre d'exemple, sont activés continuellement ; l'exemple dans le paragraphe suivant peut illustrer nos propos. Quand nous voulons téléphoner, nous cherchons le numéro et nous le stockons dans la mémoire à court terme, en suite, en composant le numéro, nous consultons la personne que nous désirons contacter, si cette personne ne répond pas, nous la rappelons après 5 minutes, et pendant ce temps là, nous faisons autre chose ; après ces minutes, quand nous aspirons à retéléphoner de nouveau, nous consultons la mémoire à court terme pour se rappeler le numéro, mais il se trouve que nous ne pouvons pas se le rappeler car il a disparu, ce que signifie que ce type de mémoire est fait pour oublier très vite, et c'est la raison pour laquelle que nous voyons que sa capacité est fragile et faible. Cependant, ces signes peuvent être aussi « *des super-signes*

¹⁹ *Ibid.* p. 15.

des mots ou des groupes significatifs de mots »²⁰ qui existent déjà dans notre mémoire à long terme.

Dans la même lignée, nous remarquons que quelques mots et groupes de mots peuvent consentir à une mémorisation très efficace, et ce, bien qu'ils abordent des notions visualisables ou affectives, bien sûr, nous faisons allusion à leur association à un sens. Néanmoins, une proposition ou sous-proposition abusivement longue ou complexe, qui contient plusieurs mots abstraits et ambigus, risque d'être stockée de manière partielle dans notre mémoire de travail, donc ces mots doivent être adaptés au dictionnaire mémoriel du lecteur pour qu'il puisse bien les lire et en construire une représentation de tout ce qu'il a lu ; autrement dit, ce qui va avec son niveau intellectuel et culturel en prenant en charge son âge. Le schéma de Richaudeau²¹ ci-dessous récapitule ce qui se passe lors d'une activité de lecture :

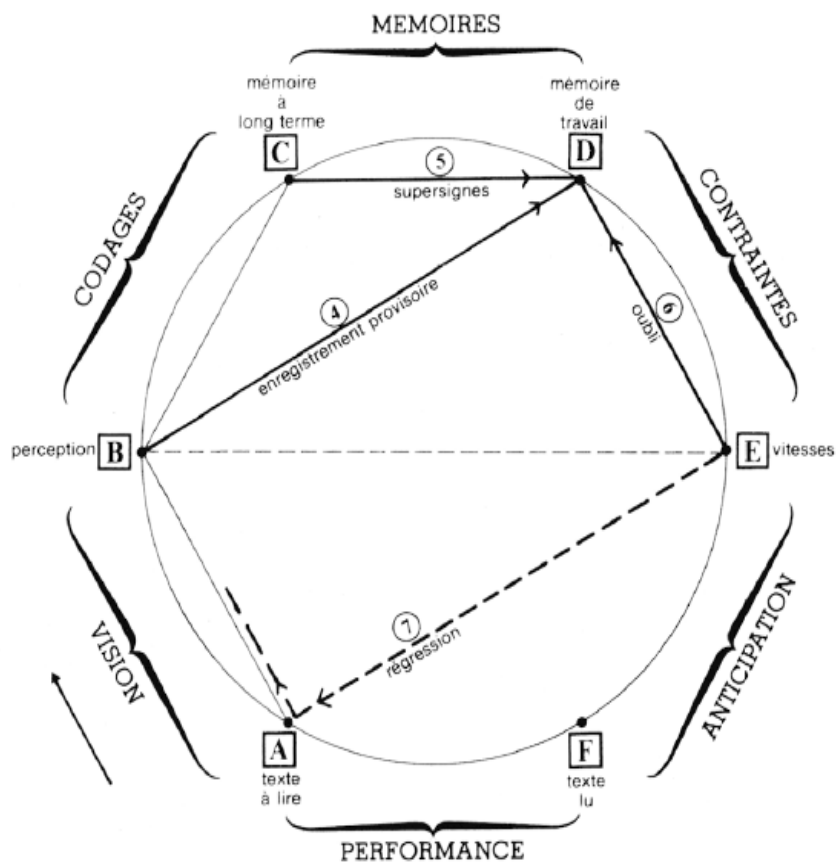


Figure 4. Le schéma de mémorisation du texte.

²⁰ *Ibid.* p. 15.

²¹ *Ibid.* p. 14.

I.6. Les représentations

La notion de représentations est au carrefour de plusieurs recherches en psychologie cognitive. La présentation est une action de pensée par laquelle un sujet perçoit les objets quelque soient réels ou imaginaires cela signifie que le monde représenté peut être également réel qu'imaginaire. Elle est « *le fruit d'un codage* »²² qui permet de passer du monde représenté à sa représentation dont le contenu, le format ainsi que l'architecture des représentations sont considérés comme des objets d'études de plusieurs champs d'analyses. Toutefois, Lancelot et Arnauld disent que la langue a pour fonction la *représentation* de la pensée, « *ce mot doit donc être pris dans son sens le plus fort* »²³.

En effet, tout processus de compréhension notamment du langage écrit consiste à bâtir une représentation d'un mot, d'une phrase ou d'un texte lu. C'est pour cela que nous nous intéresserons à la notion de représentation. Cette dernière est considérée comme notion fondamentale en sciences cognitives. De même,

La position intermédiaire de la psychologie, dans le travail interdisciplinaire avec la neurobiologie et la linguistique, apparaît ici clairement : pour tenter d'appréhender un processus neurobiologique se produisant dans le cerveau (l'activation et sa propagation dans des configurations de neurones, lors d'un amorçage) et censé affecter des « représentations mentales » définies sur la base de significations linguistiques.²⁴

Lors d'une activité de lecture compréhension le sujet (lecteur) essaye de dégager les informations principales du texte dans le premier temps et cherche à déceler des connexions entre elles, de ce fait, Nathalie Blanc et Denis Brouillet soulignent que « *La représentation est donc perçue comme un réseau de nœuds interconnectés, où les nœuds représentent les éléments du texte et les connexions indiquent la relation que le lecteur a identifiée entre ces éléments* »²⁵.

²² Oswald, Ducrot. et Tzvetan, Todorov. (1972). *Dictionnaire encyclopédiques des sciences du langage*. p. 15. Paris : Seul. coll. Le Point.

²³ *Ibid.*

²⁴ <https://books.openedition.org/editionsmslh/7059?lang=f>, consulté le 30/03/2019 à 09h30.

²⁵ Blanc, Nathalie. et Brouillet, Denis (2003). *Mémoire et compréhension : Lire pour comprendre*. p. 18. France : In Press Éditions, coll. Psycho.

Les représentations de concepts sont activées lorsque nous lisons un texte, en parallèle des différentes connaissances interviennent pour construire ces représentations qui nous facilitent la compréhension du texte, autrement dit « *Lors de la compréhension de mots et de phrases, les représentations internessensorielles, motrices, émotionnelles associées aux concepts désignés par les mots seraient activées* »²⁶.

I.6.1. Les trois niveaux de représentations

Pour une bonne compréhension de la notion de représentation, il nous faut donc décrire les différents niveaux de celle-ci. Walter Kintsch, dans son modèle de la compréhension de texte, nous décrit trois niveaux de représentations.

I.6.1.1. Le niveau de surface

Ce niveau concerne la représentation mot à mot du texte lu, c'est-à-dire, il implique les répertoires de signifiants, des images phonologiques ou des images graphémiques, le lecteur va donc construire des représentations aux différents mots que compose le texte à partir de leurs formes écrites, à savoir une représentation qui correspond à une association de lettres et de syllabes qui ont une ou plusieurs significations ainsi qu'à la façon dont ils sont classés selon une syntaxe spécifique ; à titre d'exemple, lorsque nous lisons une phrase simple comme « *Le canard regarde la poule* »²⁷ va nous exiger à identifier et à reconnaître chacun de ces quatre mots pour construire des représentations qui correspondent à leurs significations et pour traiter leurs ordres dans la phrase selon ce qu'on appelle *la morphosyntaxe*.

II.6.1.2. Le niveau propositionnel

Ce niveau correspond à « *la base du texte* »²⁸, c'est-à-dire l'ensemble des propositions du texte en incluant les propositions inférées qui sont indispensables à l'hierarchie de la représentation. Ce niveau est lié à l'activation du sens, le lecteur lors d'une activité de lecture va analyser le texte proposition par proposition pour construire des hypothèses du sens à travers des lexèmes liés aux unités sémantiques qui

²⁶ Zwaan, cité in *Langage Et Cognition Incarnée*. (2016). p. 12. Université Claude Bernard –Lyon 1 M2 Neurosciences Fondamentales et Cliniques, le 16 novembre.

²⁷ Frédéric, Bernard. (2017). « Les mécanismes de la lecture 'Développement normal et pathologique de l'enfant à la personne âgée' ». In. *Neuropsychologie*. p. 02. URL : <https://www.decitre.fr/media/pdf/feuilleter/9/7/8/2/3/5/3/2/9782353273829.pdf> consulté le 24/05/2019 à 13 :33, consulté le 24/05/2019 à 13h33.

²⁸ Jean-Pierre, Rossi. op-cit. p. 164.

débouchent sur la constitution des propositions. En revanche, le lecteur ne peut concevoir le sens qu'à l'intérieur d'un contexte dans un modèle de situation. La situation donc vise à considérer qu'au début de la lecture la liste des signifiés et opérateurs rattachés aux lexèmes sont activés et pertinents par rapport au modèle de situation. Nous pouvons considérer qu'une proposition peut se définir en tant que l'association entre un prédicat : verbe, adverbe ou adjectif et un ou plusieurs arguments : noms propres et communs. Comme l'exemple cité en haut (*Le renard regarde la poule*) ; une proposition qui combine un prédicat qui est verbe *regarde* aux deux arguments *renard* et *poule*, toutefois, il y a une autre façon où cette proposition peut être représentée comme la suivante : regarde (renard, poule), à savoir, les autres propositions contenues dans un texte « *vont ainsi être extraites et traitées au fur et à mesure de la lecture de ce texte* »²⁹. A l'instar, à l'intérieur de la base du texte, il y a une distinction se fait entre :

I.6.1.2.1. La microstructure

Elle concerne la proposition en tant que structure locale de l'unité texte, en effet ; elle se fonde sur l'information traitée « *phrase par phrase* »³⁰. Selon la loi d'archaïsation, ce niveau microstructural nous décrivons ainsi la signification locale et mot à mot de l'unité base où cette microstructure nous apparaît sous forme d'un réseau hiérarchisé commençant de la phrase la plus intéressante en bas vers la plus intéressante en haut de la hiérarchie.

I.6.1.2.2. La macrostructure

Qui fait rappel à un ensemble de propositions organisées hiérarchiquement, elle représente ainsi la structure globale du texte intégrante de macrostructures. Nous pouvons dire que ce niveau de représentation pourrait correspondre aux signifiés propositionnels mais il nous faut prendre en considération la capacité limitée de la mémoire de travail car ces signifiés ne peuvent être gravés en mémoire dans leur ensemble. Alors, dès ce stade, il y a une élaboration d'un élément de macrostructure qui est éphémère de ce fait le lecteur récapitule l'idée principale qui correspond à cette partie de texte.

²⁹ Frédéric, Bernard. op-cit. p. 02.

³⁰ Kintsch, Walter. (1988), « The role of knowledge in discourse comprehension construction-integration model ». p. 50. In *Psychological Review*, 95. pp. 163-182.

II.6.1.3. Le modèle de situation

Le lecteur qui le construit par rapport de ses connaissances linguistiques et extralinguistiques, de ses expériences personnelles et d'informations contenus dans le texte. Le lecteur intègre donc ces macrostructures provisoires dans un modèle de situation. C'est à ce niveau que le modèle de situation est mis œuvre.

Alors que les deux premiers niveaux de représentation sont liés principalement du texte lui-même. Cependant, ce modèle va de manière progressive émerger à travers l'interaction ininterrompue entre les informations du texte et d'autres issus de souvenirs personnels et de connaissances propres (le dictionnaire mental) du lecteur.

C'est dans la thèse d'Umberto Eco que ce modèle de situation fait écho où la compréhension d'un texte exige obligatoirement l'esprit interprétatif du lecteur. En d'autre terme, *Le lecteur est dans la fable (Lector in fabula, 1985)*.

Par exemple, la phrase *Le renard regarde la poule* peut provoquer un seuil a des connaissances antérieures et des souvenirs issus de l'expérience personnelle du lecteur autour de deux animaux et à partir de ses connaissances, il peut facilement imaginer la situation d'interaction entre les deux animaux mentionnés.

Par conséquent, les connaissances antérieures du lecture jouent un rôle très important dans le modèle de situation, cela nous pousse à nous représenter la situation abordée particulièrement en fonction de la manière dont les objets sont représentés dans notre mémoire à long terme (un renard spécifique, une poule spécifique et un milieu spécifiques, etc.).

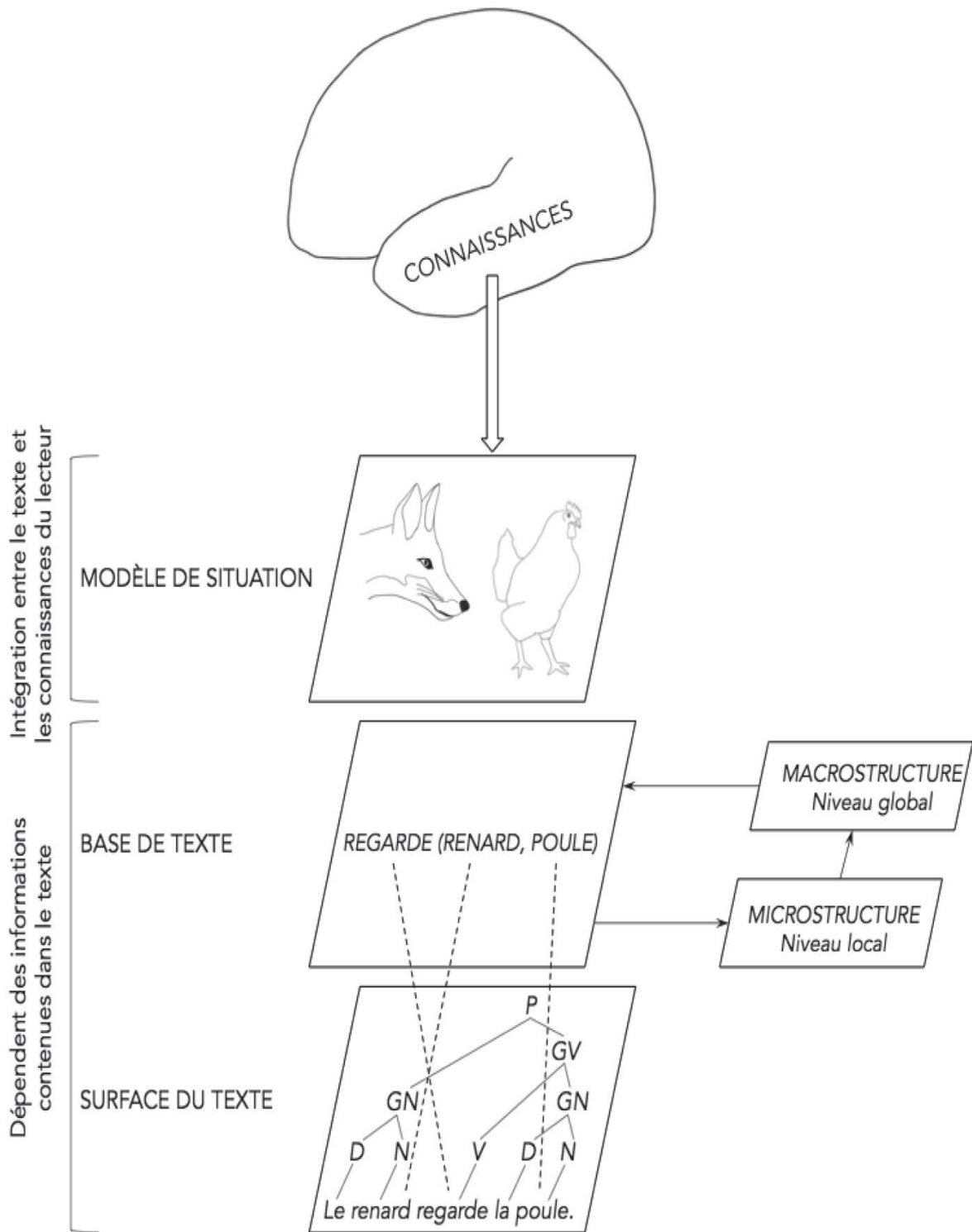


Figure 5. Les trois formes de représentation élaborées au cours de la lecture d'un texte selon le modèle de van Dijk et Kintsch (1983).

Chapitre II

Le modèle cognitif du processus de compréhension de texte écrit

Chapitre II. Le modèle cognitif du processus de compréhension de texte écrit

Nous savons que depuis bien longtemps, beaucoup des recherches ont été consacrées à la compréhension du texte écrit lors des activités de lecture. Kintsch Walter est l'un des grands chercheurs en psychologie qui a participé décisivement à la modélisation des processus cognitifs, notamment ceux en rapport avec la mémorisation et la compréhension des textes.

Nous désirons, à travers les travaux de Kintsch Walter, décrire son modèle de *Construction-Intégration*. C'est ainsi que ce présent chapitre tentera de projeter la lumière sur les notions qui vont avec notre étude, mais avant tout, nous commencerons par la définition de deux processus majeurs dans notre recherche : ceux de la lecture et de la compréhension de l'écrit.

II.1. La lecture

C'est une activité où un lecteur se met devant un texte écrit dont le but ultime est de comprendre un message ou acquérir une nouvelle information. De plus, la lecture est une activité complexe qui présume la compréhension des informations d'une part et leur interprétation d'autre part en tenant en compte l'interaction du lecteur avec son texte.

Dans son ouvrage *Les neurones de lecture*, Stanislas Dehaene, professeur au collège de France, titulaire de la chaire de psychologie cognitive expérimentale et membre de l'académie des sciences, nous parle de ce qui se passe pendant une activité de lecture :

Notre cerveau ne passe pas directement de l'image des mots au sens. A notre insu, toute une série d'opérations mentales et cérébrales s'enchaînent avant qu'un mot soit décodé. Celui-ci est disséqué, puis recomposé en lettres, en bigrammes, syllabes, morphèmes, etc.³¹.

Ainsi, des neurologues ont découvert une petite zone à côté de l'aire de Wernicke responsable uniquement de l'identification des consonnes. Lorsque un

³¹ <http://95.snuipp.fr/neovo/spip.php?article74.com>, consulté le 30/03/2019 à 11h10.

lecteur se met devant un texte écrit, il va le lire et le découpé en mots. C'est dans l'aire de Wernicke que ces opérations vont être traités et analysés.

En parallèle, Jean Foucambert nous apprend que « *La théorie de la lecture selon laquelle l'activité de la lecture est un processus qui reconstitue au fur et à mesure du déplacement deux yeux une parole intérieure qui permet la compréhension repose sur une impossibilité* »³², cela signifie que lors de la lecture d'un texte l'œil se déplace linéairement sans cesse d'une façon à « *balayer les lignes de texte selon un mouvement uniformément continu, de gauche à droite* »³³, chose qui nous permet de combiner les lettres en syllabes, après, en mots, jusqu'à la fin du texte.

Tout en sachons que le lecteur construit le sens d'un texte, Salah Faïd pense que « *La lecture est une activité complexe de traitement d'informations graphiques dont l'objectif est d'extraire la signification d'un énoncé écrit* »³⁴ ; c'est-à-dire qu'il faut prendre appui du texte lui-même, en exerçant les expériences et les connaissances antérieures ainsi que l'intention du lecteur ; cela veut dire que « *la compréhension est l'utilisation de connaissances antérieures pour créer une nouvelle connaissance* »³⁵.

Cependant, quand un sujet rencontre un mot écrit inconnu lors de sa lecture, il est possible pour lui de lire ce mot oralement, c'est-à-dire qu' « *on peut comprendre un mot qu'on ne connaît pas, car l'objectif n'est pas de le reconnaître ou de le nommer* »³⁶, donc nous ne lisons pas pour lire, mais aussi pour comprendre et construire un sens compatible à la signification du texte lu. Toutefois, nombreuses expériences ont montré que même s'il s'agit d'un bon lecteur, il n'arrive pas à lire un texte qui comporte plusieurs mots étrangers. Dans cette situation le lecteur doit faire appel à deux processus complémentaires qui sont l'identification et l'anticipation nous allons d'en parler dans le paragraphe qui suit.

³² Jean, Foucambert. (1976). *La manière d'être lecture (apprentissage et enseignement de la maternelle au CM2)*. p. 41. Paris : SERMP. O.c.d.l.

³³ Vigner, Gérard. (1979). *Du texte au sens : éléments pour apprentissage et enseignement de la lecture*. p. 27. Paris : CLE international.

³⁴ Salah, Faïd. op-cit. p. 126.

³⁵ Giasson, Jocelyne. (2003). *La lecture, de la théorie à la pratique*. p. 11. Belgique : De Boeck.

³⁶ Jean, Foucambert. *Ibid.* p. 47.

II.1.1. Le processus d'identification

Le lecteur stocke dans sa mémoire des milliers de mots sous formes écrit ce que lui permet d'attribuer une signification à un tel ensemble de signes écrits.

II.1.2. Le processus d'anticipation

Le lecteur anticipe les formes écrits (mots ou groupe de mots) à travers le contexte, il cherche en fin la nature de ces mots notamment les derniers mots dont son objectif est de vérifier le résultat de cet anticipation bien que lire. Nous soulignons que ces deux processus sont indissociable, or l'activité de lecture ne consiste pas d'identifier ou d'anticiper les formes écrits mais de dégager les rapports ainsi que les relations qui entretiennent les mots écrits entre eux. A savoir, nous s'attachons à tirer une signification d'une architecture et non pas d'une série de mots.

Nous pouvons dire que ces paires du processus (identification-anticipation) jouent un rôle primordial même au niveau des structures car « *la lecture est un équilibre entre le processus d'identification des mots qu'on ne peut guère prévoir, donc qui informent, et le processus de vérification de l'anticipation des mots qu'on peut prévoir mais qui informent moins* »³⁷.

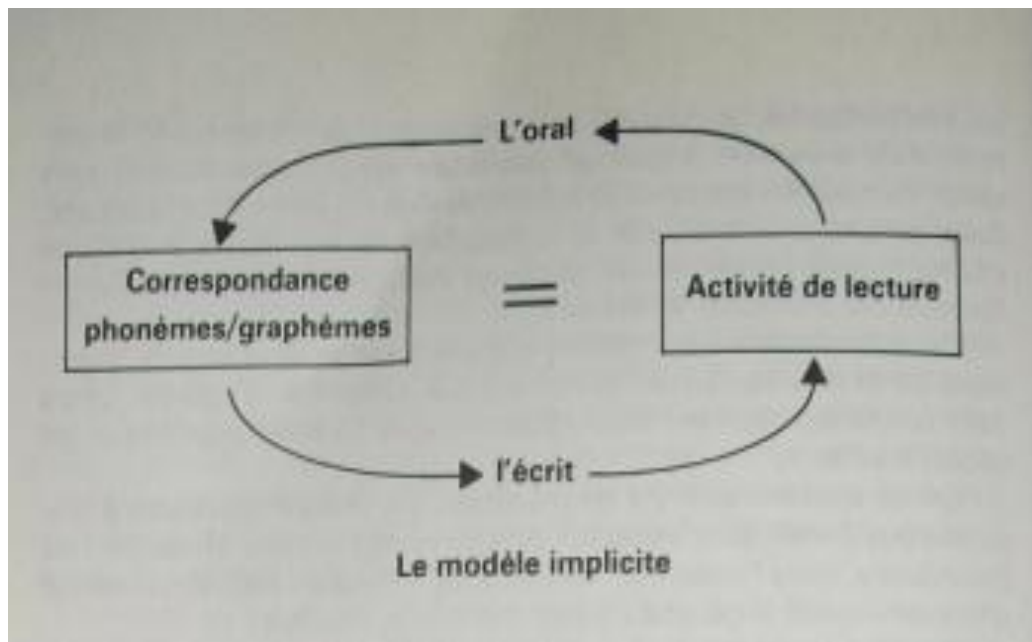


Figure 6. Représente le modèle implicite.³⁸

³⁷ Ibid. p. 51.

³⁸ Ibid. p.18.

Le degré de complexité du texte est donc relatif aux contenus de la mémoire immédiate du lecteur, la forme des mots et leurs fréquences dans le texte. A la fin de ce propos nous pouvons dire que « *le processus de lecture se présente comme un balayage quasi électronique du texte qui compare une anticipation fondée sur l'acquis avec le texte affectivement imprimé* »³⁹.

II.2. Le processus de compréhension du l'écrit

Comprendre un message exige obligatoirement de comprendre ce qu'on lit. En revanche, le processus de compréhension de l'écrit est aussi un processus assez complexe au contraire qu'il nous paraît, parce qu'il demande un transfert d'informations en langue maternelle d'une part et des connaissances linguistiques et extralinguistiques en langue étrangère d'autre part. Selon Cuq Jean-Pierre

Comme pour l'oral, la seule connaissance des significations Linguistiques ne permet pas à elle seule de comprendre un message écrit et l'expérience des textes joue un rôle fondamental. Lire n'est pas un décodage de signes ou d'unités mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèses de signification, constamment redéfinie tout au long de la lecture et de l'exploration du texte⁴⁰.

Dans le même sens, Dubois Danièle (1976) rejoint l'idée de Cuq ; il désigne

l'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations reçues en terme de classes d'équivalences fonctionnelles, c'est-à-dire l'ensemble des activités de mise en relation d'informations nouvelles avec des données antérieurement acquises et stockées en mémoire à long terme⁴¹.

Cela signifie que la compréhension nécessite l'utilisation d'un ensemble de connaissances préalables du lecteur, qui sont déjà stockées dans sa MLT, pour accéder au sens véhiculé dans le texte.

³⁹ Marc, Soriano. cité par Jean, Foucambert. *Ibid.* p. 53.

⁴⁰ Cuq J. P. et Gruca Isabelle. (2002). *Cours de didactiques du français langues étrangère et seconde*. p. 160. Paris : PUG.

⁴¹ Dubois, Danièle. (1976). *Quelques aspects de la compréhension du langage : mémoire sémantique et compréhension spécial annuel*. Bulletin de psychologie de l'Université de Paris, cité par Gérard, Vigner. op-cit. p. 38.

A côté de Cuq et de Dubois, Jean-François Le Ny traite dans son article *Quelques aspects de la compréhension du langage : mémoire sémantique et compréhension spécial annuel 1976*, la problématique de la compréhension du langage comme suit :

Si comprendre un énoncé c'est construire du sens, ce fonctionnement cognitif repose sur un ensemble de processus largement automatiques et non-conscients, qui se déroulent dans la mémoire de travail et engagent une série d'échanges entre perception et mémoire à long terme (où, entre autres, les significations de mots sont supposées être stockées dans un 'lexique mental'⁴²

En d'autres termes, la compréhension d'un texte par un lecteur nécessite forcément son effort cognitif qui se fait de manière automatique et vite lorsqu'il veut comprendre bien sûr en faisant appel à ses informations et ses connaissances gravées dans son dictionnaire mental pour qu'il puisse construire un sens.

II.3. Rôle de l'image mentale dans le processus de compréhension de l'écrit

Dans ces dernières années, nous avons découvert le rôle capital de l'image mentale dans le processus de lecture. Toutefois, la capacité de construire des images mentales ou des représentations quelque soit imaginaires ou réelles n'est pas donnée à tout le monde mais elle se diffère d'une personne à une autre, ce qui signifie que l'usage de ce mécanisme n'est pas identique chez tous les apprenants. D'après les études menées en psychologie cognitive nous distinguons deux genres de lecteurs :

- Il y a ceux qui construisent inconsciemment et rapidement une image du texte (même s'il s'agit des bons lecteurs, ils n'arrivent pas à comprendre obligatoirement mieux que les autres) autrement dit, « *Les bons 'visualisateurs' ne soient pas nécessairement ceux qui comprennent mieux le texte* »⁴³.

⁴² <https://books.openedition.org/editionsmsh/7059?lang=f>

⁴³ Giasson Jocelyne, Op. Cit, p.144.

- Il y a ceux qui ne construisent pas consciemment leurs images mentales mais ils auront besoin d'un bon entraînement pour développer leurs performances en compréhension des textes écrits.

Pareillement, Giasson Jocelyne nous apprend que « *plusieurs recherches ont montré qu'un bon entraînement à l'imagerie mentale améliorerait la compréhension de texte.* »⁴⁴, alors que la construction inconsciente de l'image mentale basée surtout sur l'élaboration d'un sens n'était pas indispensable notamment à la compréhension ; tandis que la construction d'images mentales conscientes vont rendre les lecteurs plus conscients et attentifs, car ce traitement du sens nécessite la concentration de lecteur lors de la lecture du texte. En effet, cette image mentale participe de manière à autre à la compréhension d'un texte écrit, sous prétexte qu'elle

1- augmenterait la capacité de la mémoire de travail durant la lecture en réunissant des détails dans de grands ensembles ; 2- faciliterait la création d'analogies ou de comparaisons ; 3- servirait d'outil pour structurer et conserver en mémoire l'information tirée de la lecture ; 4- augmenterait le degré d'engagement envers le texte ainsi que l'intérêt et le plaisir à lire⁴⁵.

Nous comprenons enfin que l'entraînement des apprenants en ce qui concerne l'image mentale consciente ou inconsciente pour les performer et les exceller dans la compréhension de l'écrit et les rendre capables à construire de façon facile et rapide ces deux genres d'images comme si nous programmons nos apprenants par le biais de la langue pour devenir compétents et capables d'en produire et cela que les PLNistes nomme la programmation neurolinguistique (PNL) qui

est une méthodologie du changement et de la communication qui part du principe que nous pensons à nos expériences en utilisant des représentations issues du système sensoriel appelées modalités. La connaissance de ces modalités permet de provoquer des changements de sentiments et d'attitudes⁴⁶.

⁴⁴ Giasson Jocelyne, Op. Cit, p.143.

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ <https://www.laprocedure.com/cerveau-pour-changer-comprendre-programmation-neuro-linguistique-richard-bandler/9782266175999.html>, consulté le 11/06/2019 à 22h00.

II.4. Modèle de *Construction-intégration* de Kintsch Walter et Van Dijk

Nous nous focalisons dans cette recherche sur le modèle de Kintsch.W et Van Dijk parce qu'il nous semble le plus complet⁴⁷ et le plus pertinent, ce modèle cognitif est apparu pour la première fois dans un article du journal *Psychological Review*, publié en 1988, et pour une seconde fois en 1998, dans un ouvrage intitulé *Comprehension : A Paradigm for Cognition*.

En effet, leur réflexion repose sur les capacités que possède le lecteur à identifier un énoncé correct de celui qui n'est pas correct. De ce fait, même s'il s'affile dans la filiation nordique et allemande de la linguistique textuelle, ce modèle s'inspire de réflexions du modèle de la compétence phrastique de Chomsky, sous prétexte que cette théorie s'appuie sur deux prémisses majeures, soit le rapport entre phrase et texte, et la présence d'une grammaire générative pensée dans l'allongement de la grammaire de la phrase. Effectivement, lors d'un processus de lecture d'un texte écrit, le lecteur fait appel à une série de règles qui mènent à une construction d'une bonne représentation qui traduit la situation évoquée dans ce texte.

A l'instar de l'influence du courant générativisme, la grammaire textuelle apprend au lecteur une compétence d'élaboration de texte. Donc il s'agit d'un modèle intégrant les réflexions des théories consacrées à l'étude de phrase qui est un élément crucial et basique dans la construction du texte, dans ce modèle de construction–d'intégration dite hybride parce qu'il est issu d'une approche qui est en même temps computationnelle et connexionniste.

De ce fait, la psychologie cognitive recourt à l'idée de l'ordinateur pour donner une assez nette description de structure cognitive et qui se proposera par la suite comme étant un système de traitement d'information qui prennent en considération la succession d'étapes de ce traitement, c'est-à-dire étape par étape, lors des opérations (calculs/processus) dont la base de ce traitement est fondé sur des représentations mentales.

⁴⁷ Jean-Pierre, Rossi. op-cit. p. 150.

En revanche, l'approche connexionniste vise à expliquer ce processus en s'appuyant sur la métaphore du cerveau humain en tant qu'il contient plus de 100 milliards de neurones, autant qu'il y a d'étoiles dans notre galaxie et des milliards de connexions soit une puissance et une complexité n'a jamais comparer par un ordinateur donc il est capable de traduire les informations et les traiter en même temps et non pas uniquement étape par étape, de même il pris en faveur les différents niveaux de représentation construites lors de la compréhension d'un texte. Par ailleurs, le modèle de *Construction-intégration* se contentera sur les deux processus mis en avant lors des activités de lecture et de compréhension de texte. C'est dire que nous reprendrons, dans ce modèle de construction et d'intégration, deux formes de représentation, et n'ont pas trois comme nous avons souligné dans le deuxième chapitre, (voir figure 6).

II.4.1. La base de texte

La base de texte englobe les deux formes de représentation : celle dite de surface, et celle appelée propositionnelle ; elle comporte aussi leurs apports contenus absolument dans le texte lui-même.

II.4.2. Le modèle de situation

Nous avons bien détaillé en haut (voir chapitre I) le modèle de situation, à savoir que le processus de compréhension d'un texte écrit se termine par l'élaboration d'une image mentale qui résume le contenu du texte, c'est-à-dire la construction d'une représentation nommée « *souvenir épisodique du texte* »⁴⁸. Pour Kintsch, le lecteur doit connaître la distinction entre les deux formes de représentations (la base de texte / le modèle de situation) s'il veut analyser la manière dont les images mentales vont surgir lors de la compréhension d'un texte. Pour une bonne compréhension du texte, le modèle de Construction-Intégration nous décrit les étapes qui entrent en jeu au cours d'une activité de lecture-compréhension, nous y retrouvons deux phases fondamentales celle de construction et celle d'intégration.

II.4.3. La construction

En effet, cette phase inclut quatre (04) étapes (voir figure7) :

⁴⁸ Frédéric, Bernard. op-cit. p. 04.

4.3.1. La construction et l'élaboration des propositions

Elle concerne la façon dont les propositions sont construites au niveau de base de texte.

4.3.2. Interconnexion des propositions dans un réseau

Cette étape comprend trois modèles de connexion qui sont indirectes, directes ou bien des liaisons de subordination entre les propositions, il se peut que deux propositions aillent être liées de manière négative. Par ailleurs, cette étape finira par la constitution d'un réseau de propositions.

II.4.3.3. Activation des connaissances

Au cours de traitement des informations, la fonction de MTD consiste à activer par combinaison « *des nœuds voisins dans le réseau des connaissances selon des probabilités proportionnelles à la force du lien qui les unit* »⁴⁹.

II.4.3.4. Construction/élaboration d'inférences

Dans le cadre d'une activité de compréhension d'un texte, Rossi nous apprend la définition des inférences comme ainsi « *des informations qui ne sont pas exprimées de façon explicite dans le texte mais dont l'activation ou la production sont nécessaires à la cohérence de la représentation* ». Ainsi, il ya deux catégories principales d'inférence : une qui fait appel à un processus de récupération des informations en MLT pour remplir un manque ou un vide issu du texte, et une autre qui fait appel à un processus responsable de résolution de problème afin « *d'arriver à une conclusion à partir de prémisses (inférence transitive, inférence logique)* »⁵⁰. Cette phase de construction conduit à l'activation d'un réseau propositionnel contenue dans le texte, les deux catégories d'inférences et également la mobilisation des connaissances du lecteur de texte. De plus, l'activation de ces éléments avec les liens qu'ils entretiennent ne sont pas inévitablement justes c'est-à-dire dans un texte qui contient des mots polysémiques ou des phrases ambiguës, le lecteur dans ce cas va activer des sens distincts et incohérents quoique l'existence d'inférences parce que ne sont pas compréhensibles et cohérentes dans leurs ensembles.

⁴⁹ *Ibid.* p. 05.

⁵⁰ *Ibid.* p. 06.

Avant de passer à la deuxième phase de ce modèle, il est important de savoir ce qui se passe dans notre cerveau au cours d'un processus de compréhension d'un texte, et comment les étapes évoquées en haut ainsi tous les éléments et leurs relations vont entrer en jeu lors de ce processus. Dans la figure ci-après, (Figure 7), les ronds verts sous-tendent les propositions ainsi que ceux qui sont en bleu, et qui représentent des nœuds sous-tendant les connaissances mobilisées, le rond jaune représente un nœud qui sous-tend une inférence. Une connexion excitatrice est représentée par un trait noir. Une connexion inhibitrice est représentée par un trait rouge⁵¹.

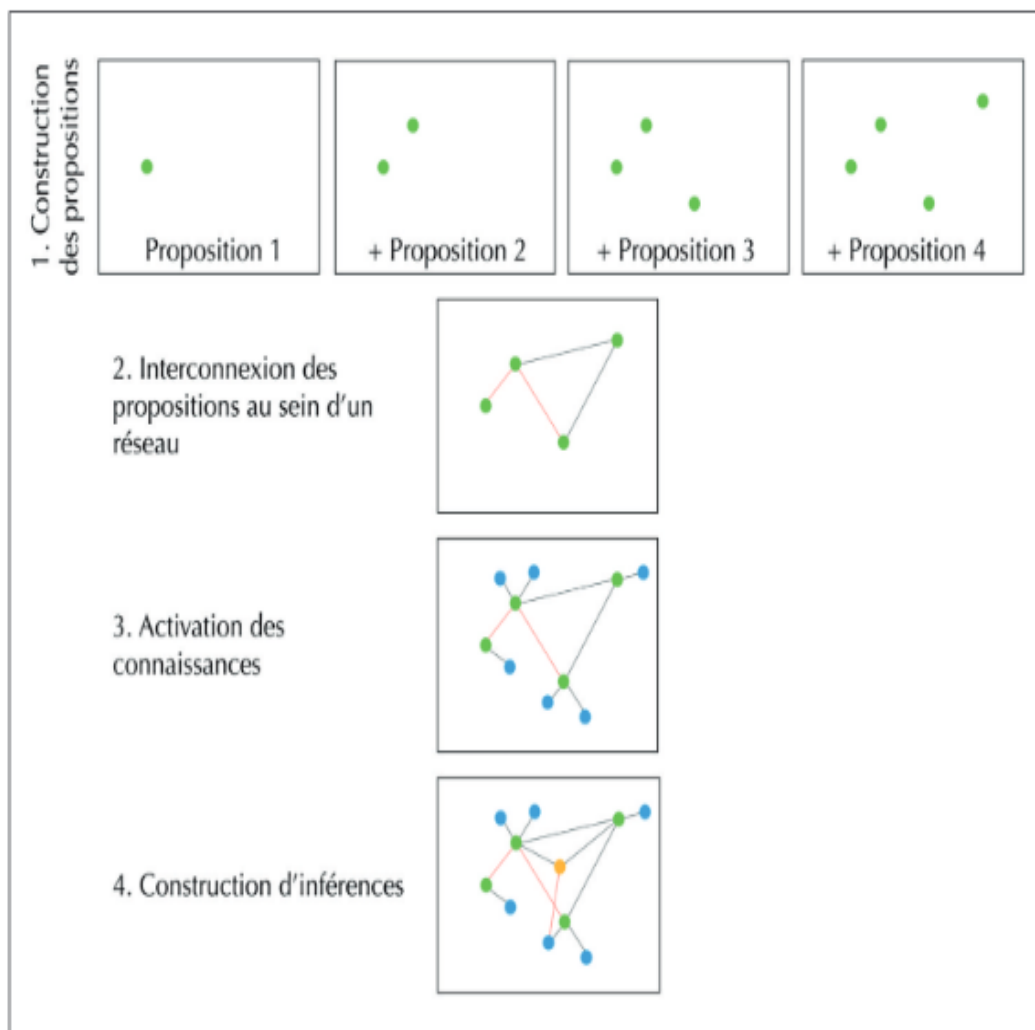


Figure 7. Représentation schématisée de quatre étapes de la construction.

II.4.4. Intégration

Après avoir vu la première phase, celle de construction d'un réseau qui sera activé au cours de lecture, ce dernier est constitué de nœuds de propositions intégrées

⁵¹ *Ibid.*

dans le texte, et deux catégories d'inférences chacune d'entre elles fait référence à un processus qui la convient et des connaissances mobilisées, tout ces élément vont être interconnectés. La deuxième phase (l'intégration), consistera à mettre en œuvre le processus fréquentatif de transmission de l'activation qui sera partager au niveau de ce réseau, arrivant à une équilibrage de ce dernier en s'appuyant « *sur un processus de satisfaction de contraintes qui va permettre de renforcer les éléments pertinents et d'inhiber les éléments non pertinents : les nœuds qui satisfont aux contraintes multiples du réseau* »⁵² autrement dit, ce processus consiste à garder les éléments indispensables à la compréhension et éliminer ceux qui ne sont pas indispensables, alors ces nœuds sont connectés positivement avec les autres nœuds de manière à être plus fort, et contrairement pour ceux qui sont éliminés ou ont un manque de connexions et qui peuvent être connectés négativement voire supprimer. Le résultat final d'activation des nœuds traduira, mais de façon globale, l'appropriation et la puissance des nœuds contenus dans ce réseau en prenant en considération le modèle de situation (l'élaboration d'une représentation mentale). Le schéma ci-dessous va récapituler ce que nous avons développé autour de cette phase d'intégration. Pour mieux comprendre le rôle de processus de satisfaction au cours de compréhension il nous faut donc faire la distinction entre ce qui se passe dans les deux phases (voir figure 7 et figure8).



Figure 8. *Un réseau de nœuds stabilisé.*

II.4.5. Cycles de traitement intervenant au cours de la compréhension

L'élaboration d'une représentation d'un texte s'effectuera de manière épisodique à partir un réseau propositionnel, c'est-à-dire par la réitération de cycles du traitement

⁵² *Ibid.*

de ce modèle de Construction-Intégration. En permanence, tout segment principal du texte va être traité instantanément comme étant une proposition, et sera intégré à la représentation du texte lu qui est stocké en MDT. Au cours du traitement dit cyclique de texte, il ne reste que les rapports stockés entre les propositions qui ont intégrés parallèlement en MDT, par conséquent, ce traitement de proposition par proposition va jouer un rôle crucial à l'élaboration de la représentation finale du texte lu.

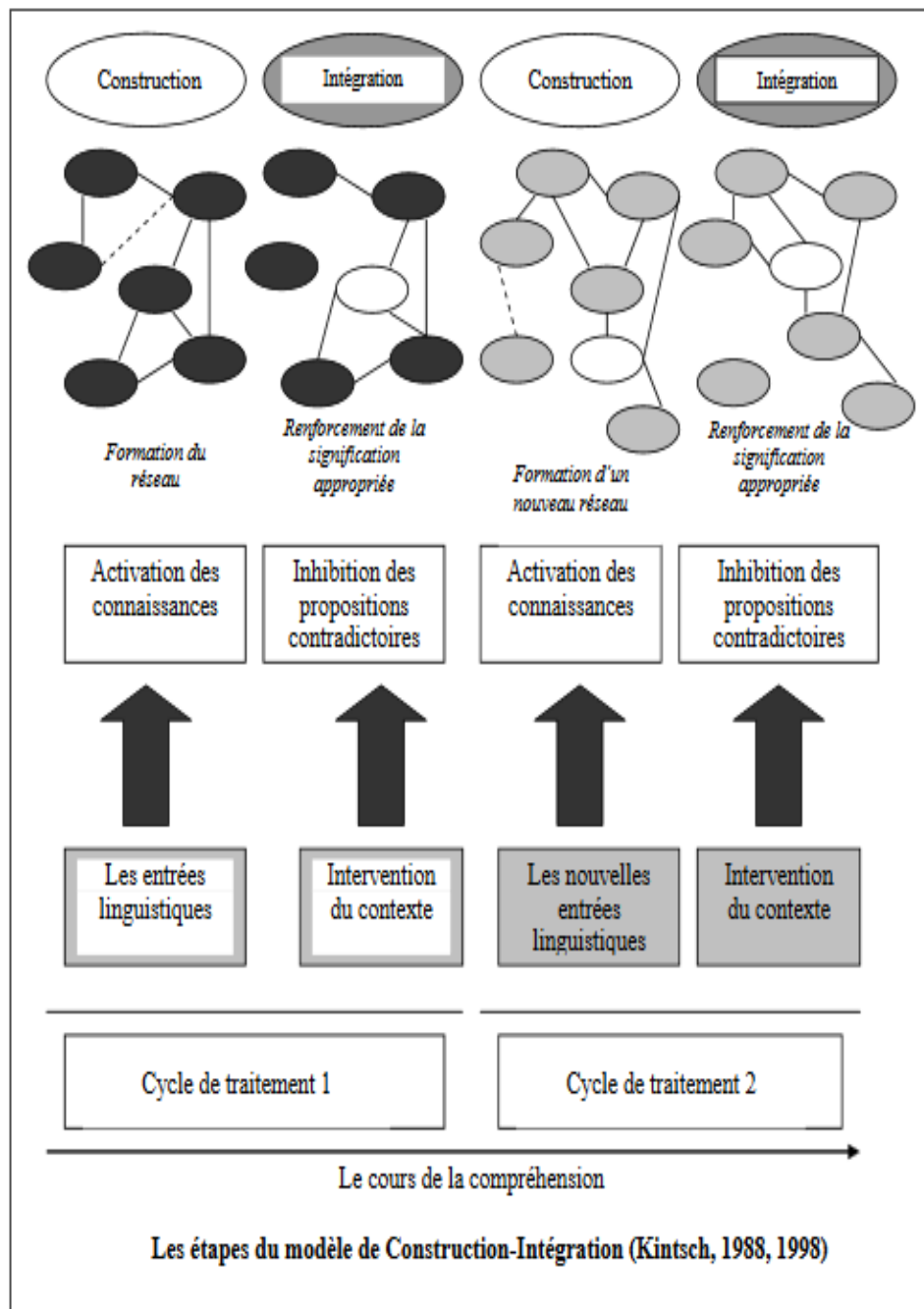


Figure 9. Schéma récapitulatif d'étapes du traitement d'information du modèle de Construction-Intégration de Kintsch (Blanc et Brouillet : 2003).

Chapitre III

Pratique du processus de compréhension chez des lycéens

« L'activité de compréhension est une activité complexe qui s'envisage dans une activité de résolution de problème au cours de laquelle le lecteur construit progressivement une représentation »

Michel Fayol, *Aider les élèves à comprendre*.

Chapitre III. Pratique du processus de compréhension chez des lycéens

Certainement, n'importe quel travail de recherche nécessite une visée bien précise. Ainsi, le nôtre visait à décrire et à mesurer la compréhension des apprenants de 3^{ème} année secondaire, notamment la compréhension des textes écrits. En effet, l'amélioration de la compétence communicative du mode écrit est considérée comme l'une des finalités majeures des approches linguistiques, cette compétence est en même temps une des finalités importantes dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Pour pouvoir arriver à ces finalités interdisciplinaires, car elles ne sont plus contradictoires mais plutôt complémentaires, nous suggérons une analyse ayant une dimension pédagogique sous forme d'une activité de lecture-compréhension afin de vérifier la capacité de compréhension de l'écrit chez des lycéens en phase de préparation aux examens de baccalauréat. Cette activité de traitement des informations écrites est une activité bien construite, elle doit être primitivement suivie par des questions qui servent à mesurer la compréhension des apprenants.

III.1. La compréhension comme objectif de travail

Rappelons-le, l'objectif de notre expérimentation consiste à bien décrire le déroulement d'une séance de compréhension de l'écrit, ainsi que les interactions des apprenants devant un texte écrit afin de mesurer leur compréhension, bien sûr, nous avons combiné l'approche analytique à cette description pour rendre compte des travaux des apprenants d'un côté, et pour ne pas se contenter seulement de décrire des situations d'enseignement / apprentissages un peu figées.

III.2. Échantillonnage

Pour pouvoir effectuer notre expérimentation, nous avons choisi les apprenants de 3^{ème} année secondaire, de spécialité Langue Etrangère, en tant qu'échantillon.

À propos de ce niveau en question, nous savons que ces apprenants auront des épreuves de baccalauréat à passer en fin d'année, ce qui signifie pour nous que la compréhension des textes écrits est une activité très importante pour eux. Ces apprenants sont âgés entre 17 et 18 ans. Ils représentent une classe unique dans le lycée.

Lorsque nous parlons d'effectif, ces apprenants ne sont pas en vérité nombreux, car leur nombre était composé de 14 (07 filles et 07 garçons), chose qui, sur le plan didactique, pourrait jouer en faveur d'un bon rendement ; ce que nous avons remarqué le moment où nous avons pénétré la classe, c'est que leur enseignant n'a pas eu de difficultés de la gestion, les interactions enseignant-apprenants étaient conduites dans un climat très serein.

La classe de pratique, une salle assez large et même spacieuse dont la disposition des tables était de façon structurée et bien organisée. Elle est d'un bon éclairage, et disons plus au moins confortable ; somme toute, son climat pédagogique est convenable à l'apprentissage. Ceci dit, nous présenterons en bas la disposition des apprenants dans la classe (voir page 43) pour décrire fidèlement le déroulement de deux séances.

III.3. L'accès à l'établissement

Comme le voulait la démarche, nous avons déposé notre demande de permission pour faire notre expérimentation au niveau de l'administration, après s'être entretenue avec le directeur du lycée ; ce dernier nous a bien reçue, il nous a même procuré de bonnes conditions facilitant nos expérimentations. Nous avons rencontré l'enseignant en question, avec qui nous avons eu des entretiens pour lui expliquer notre projet et la démarche que nous avons préconisée pour le mener.

En vérité, cet enseignant était bien compréhensif et nous a, du coup, permis d'assister à des séances de lecture- compréhension. Durant notre dernier entretien avec l'enseignant, l'entretien qui a précédé notre première séance, l'enseignant nous a fourni son programme hebdomadaire, notamment la répartition des séances avec la classe des langues étrangères ; de ce fait, nous avons choisi la séance du lundi soir, de 14h00 à 15h00 pour assister et faire l'expérimentation.

III.4. A propos de l'établissement

Le lycée que nous avons choisi pour réaliser notre expérimentation appelée Chérif El-Idrissi, il se situe au nord de la commune Hammam Dalaa, wilaya de M'Sila. Cet établissement a été fondé en 1986. A partir de 1987, il a débuté des enseignements de langue étrangère. Aujourd'hui, ce lycée compte 598 apprenants encadrés par 05 enseignants du français.

I.5. L'expérimentation

Notre expérimentation comprend deux séances de compréhension de l'écrit ; nous avons donc pris le soin de décrire l'activité telle qu'elle a été pratiquée par l'enseignant.

III.5.1. Description de l'expérimentation

Nous tenterons, dans cette partie, donner une image nette et réelle des différentes interactions ayant accompagné les séances auxquelles nous avons assistées ; pour cette raison, nous décrivons le déroulement du protocole expérimental chez le group concerné. D'une manière générale, nous savons bien que le calme et la tranquillité sont deux éléments qui facilitent le processus de lecture, cette dernière représente la plus forte réponse à l'envie de s'isoler du monde réel vert un monde imaginaire.

De ce fait, la compréhension d'un texte écrit est indissociable de certains éléments tels que l'espèce du prélèvement des informations et des connaissances déjà acquises ou nouvelles dans le texte, ainsi que la capacité des apprenants à garder ces informations jusqu'à la fin de l'activité de lecture-compréhension, c'est-à-dire qu'ils les conservent dans leurs mémoires à court terme ; après avoir lu le texte, l'apprenant (lecteur) va essayer d'exprimer ces informations en rapport avec le thème traité dans le texte, en se basant sur son langage individuel, son niveau de compétence et son propre vocabulaire.

A noter que la motivation de l'apprenant à lire pendant l'activité facilite certainement la tâche de compréhension, tout comme sa réaction par rapport à lisibilité du texte en tant que structure textuelle qui comporte des éléments périphériques, une présentation, une typographie, une mise en page, un style, un vocabulaire, un lexique,

etc. et c'est qui nous permet, à juste titre, de bien mesurer la capacité globale de l'interaction et de communication des apprenants.

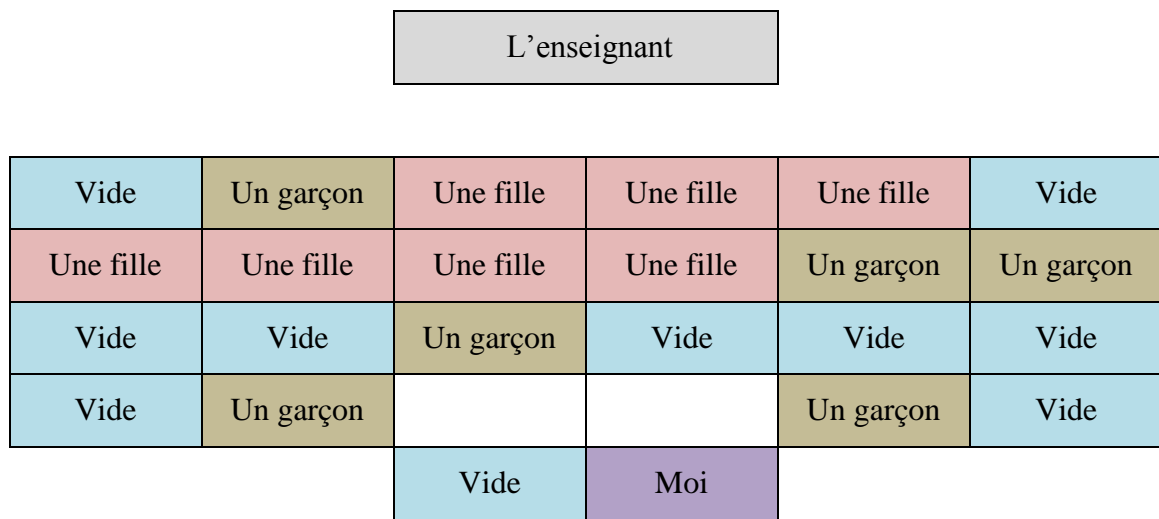
Pour cette fin, l'enseignant a préparé des questions de différentes manières et types, il visait lui aussi à mesurer la compréhension de ses apprenants à travers leurs réponses et leurs interactions avec les questions ; ce n'est, nous le savons, que dans le but d'exploiter ce qu'ils ont lu.

Par ailleurs, pour évaluer la compréhension des apprenants, il nous a fallu mesurer le processus au moment effectif de l'interaction entre les protagonistes de communication (enseignant /apprenants), c'est-à-dire une évaluation à chaud ; toutefois, lire c'est comprendre rapidement (tout de suite) et garder les informations à plus ou moins long terme.

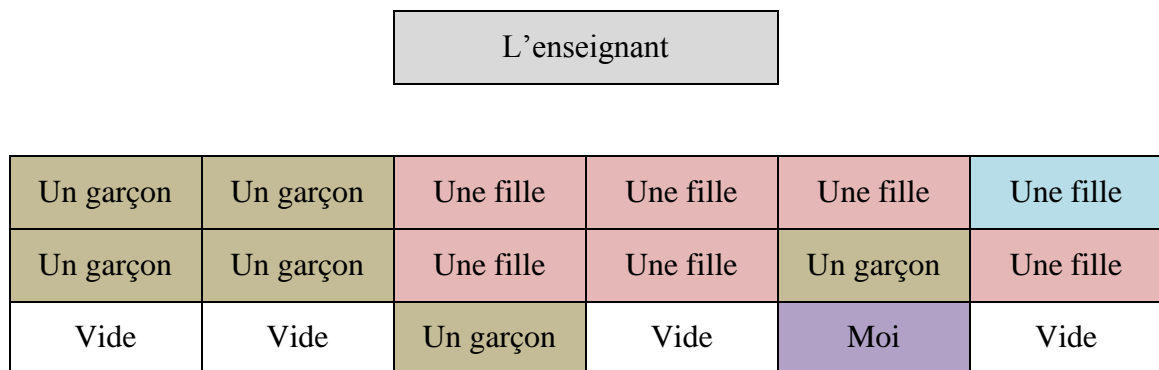
Après tout ce que nous avons pratiqué, ces mesures connaissent qu'elles attribuent des recommandations qui servent notamment la pédagogie des cours, autrement dit, le facteur de stimulation plus souvent, mais aussi et surtout, de blocage parfois.

Nous mesurons la compréhension en se basant par des critères que nous qualifierons de vrais, car ils nous ont permis l'évaluation des possibilités de l'apprenant-lecteur, alors que de temps en temps, nous avons mesuré beaucoup de choses que nous expliciterons plus loin, seulement, étant tout à fait loin de la spécialité de didactique, nous ne nous voyons pas assez capable d'avancer des arguments qui relèvent de cette spécialité, c'est-à-dire ce qui est directement responsable d'une réussite pédagogique, ou inversement, dans le cas d'un échec ; entre autres, nous pouvons anticiper plusieurs facteurs comme le vocabulaire réduit et insuffisant, la lenteur pendant la lecture, le refus de la typologie textuelle, la nervosité, la manque de concentration, etc.

III.5.2. Disposition des apprenants dans la première séance



III.5.3. Disposition des apprenants dans la deuxième séance



III.5.4. Textes avec fiches d'observation de deux séances expérimentales

Texte 01 : (séance 01 de compréhension de l'écrit)

Appel à la nouvelle génération

Vivre en société nécessite de notre part une certaine accoutumance à un accord suivi par tout individu.

« Respectez autrui et tout ce qui nous entour » est le seul et l'unique amendement de cet accord mais malheureusement nous sommes loin, ici de la vie que nous menons dans notre société. Nous ne connaissons point cette notion qui est « le respect », le mot a disparu du langage humain et par conséquent personne ne respecte personne.

En effet, le respect n'est plus d'actualité, il trouve plus place dans la vie sociale, il est resté cloîtré entre les murs du milieu familial. La rue et même l'école sont devenues une « jungle » où chacun se bat en écrasant, insultant et piétinant l'autre croyant que tout cela confortera son honneur et fera sa gloire...c'est honteux de notre part.

Nous souhaitons arrêter cette dégradation de l'homme, nous croyons que chaque jeune peut découvrir la raison et la bonne voie qui lui permet de changer cet aspect négatif.

C'est pourquoi, je lance un appel à vous les jeune, vous qui êtes les bâtisseurs de l'avenir, vous pouvez changer ce monde.

Respectez-vous les uns et les autres, donnez-vous la peine de vous connaître, soyer des frères, et des sœurs.

Soyer tout simplement des humains... !

Vous les étudiants, il faut que vous soyer mûrs, intelligents, éveillés en un seul mot, soyez « grands ».

Dites vous que l'âge de l'insouciance est fini ce qu'il vous faut, pensez à l'avenir.

Apprendre à vivre ensemble et donner à chaque chose son importance, respectez-vous et préservez-vous de tout déclin si vous voulez une vie meilleure.

Le monde, 1991.

Texte 02 : (séance 02 de compréhension de l'écrit)

« Protégeons notre planète »

L'homme avait, jusqu'ici, le sentiment qu'il logeait dans une nature immense, inépuisable, hors de mesure avec lui-même. L'idée ne pouvait lui venir qu'il aurait, un jour, à ménager, à épargner cette géante, qu'il lui faudrait apprendre à n'en pas gaspiller les ressources, à ne la pas souiller en y déposant les excréments des ses techniques.

Or, voilà que maintenant, lui, si chétif, et qui se croyait si anodin, il s'avise qu'on ne peut tout se permettre envers la nature ; voilà qu'il doit s'inquiéter pour elle des suites lointaines de son action ; voilà qu'il comprend que même dans une mer « toujours recommencée », on ne peut impunément déverser n'importe quoi ?... d'où vient ce revirement ? D'une part, de l'accroissement de la population, qui fait de l'homme un animal toujours plus « gros » et plus envahissant ; d'autre part, des progrès de la civilisation technique qui étendent démesurément ses pouvoirs.

Je sais, il y a des gens qui disent, enivrés par nos petits bonds dans le cosmos : « Eh bien, quand l'homme aura épuisé la capital nourricier de la planète, quand il aura pillé tous les magasins terrestres, quand il se sera rendu son logis inhabitable avec ses ordures radioactives, avec ses pétroles, avec sa chimie, il émigrera sur un autre globe, qu'il mettra à sac et souillera à son tour. »

N'y comptons pas trop... En attendant que ces rêves prennent corps, conduisons-nous en bons « terricoles ». Respectons cette petite boule qui nous supporte.

Locataires consciencieux, ne dégradons pas les lieux où nous respirons. L'humanité n'est pas une passante. Un poète a dit : naître, vivre et mourir dans la même maison... Il y a apparence que le sort de l'homme est de naître, de vivre et de mourir sur la même planète.

Jean Rostand, Inquiétudes d'un biologiste, éd. Stock, 1967.

Séance 01 : Compréhension de l'écrit.

Projet III : L'appel

Date : 18/02/2019

Séquence : Reproduire un texte pour inciter le destinataire à réagir.

Horaire : 14 :00-15-00h

Effectif : 14 apprenants

Support : Appel à la nouvelle génération

Source : Le monde -1991

Objectifs d'apprentissage :

*Repérer les différentes parties du discours exhortative.

*faire le compte rendu objectif du texte.

Déroulement de l'activité :

- L'enseignant distribue aux apprenants le support
- il mentionne sur le tableau le projet, la séquence et titre du texte à lire ainsi les objectifs.

Remarque : les apprenants n'ont pas ramené le livre dans ma première séance qui est annulé c'est pour cela l'enseignant imprime le texte avec les questions pour que la séance déroule dans les bonnes conditions.

Les questions d'éveils de l'intérêt :

L'enseignant dit : « on commence par l'observation du texte » après il pose à leurs apprenants les questions suivantes :

1-Quels sont les éléments périphériques du texte?

2- Quel est le type du texte ?

Il s'agit d'un texte exhortatif (Réponse collective correcte).

3- avant de lire, Quel est le thème traité dans le texte?

R1 : peut être un conseil pour les jeunes.

R2 : je pense qu'il parle de l'éducation.

R3 : le manque du respect. L'enseignant s'adresse une remarque à l'apprenti : anticiper le thème c'est-à-dire ne lisez pas le texte.

Remarque : R = Réponse.

L'enseignant a mentionné sur le tableau les réponses(les hypothèses du sens) de quelques apprenants.

Vérification des hypothèses.

Lecture silencieuse : (pendant 05 minutes).

Les questions de compréhension

1-quel est donc le thème traité dans ce texte ?

Le respect (*Réponse collective correcte*).

2-que veut dire « **le respect** » ?

R1 : les bonnes valeurs

R2 : l'humanité

Activité 01 :

Qui parle ?	A qui ?	De quoi ?	Pourquoi ?	Comment ?

Activité 02 : Cochez pour chaque question la bonne réponse :

« **certaine accoutumance** » signifie-t-elle ?

Une certaine adaptation.

Un certain refus.

Une certaine inadaptation..

« **l'unique amendement de cet accord** » signifie-t-elle ?

L'unique désaccord.

L'unique haine.

L'unique perfectionnement.

03 : Repérer dans le texte **trois (3)** expressions appartenant au champ lexical du «**non respect** ».

Activité 04 : Répondre aux questions suivantes ;

-) Par quoi est justifiée l'attitude du non respect par les personnes non respectueuses ?
-) Quelle phrase du **2^{ème} paragraphe** donne le point de vue de l'auteur ?
-) L'auteur pense –t-il que les jeunes sont capables de découvrir la bonne voie ? Que cela leur permet-il ?

Activité 05 : Classez les expressions suivantes dans le tableau ci-dessous ;

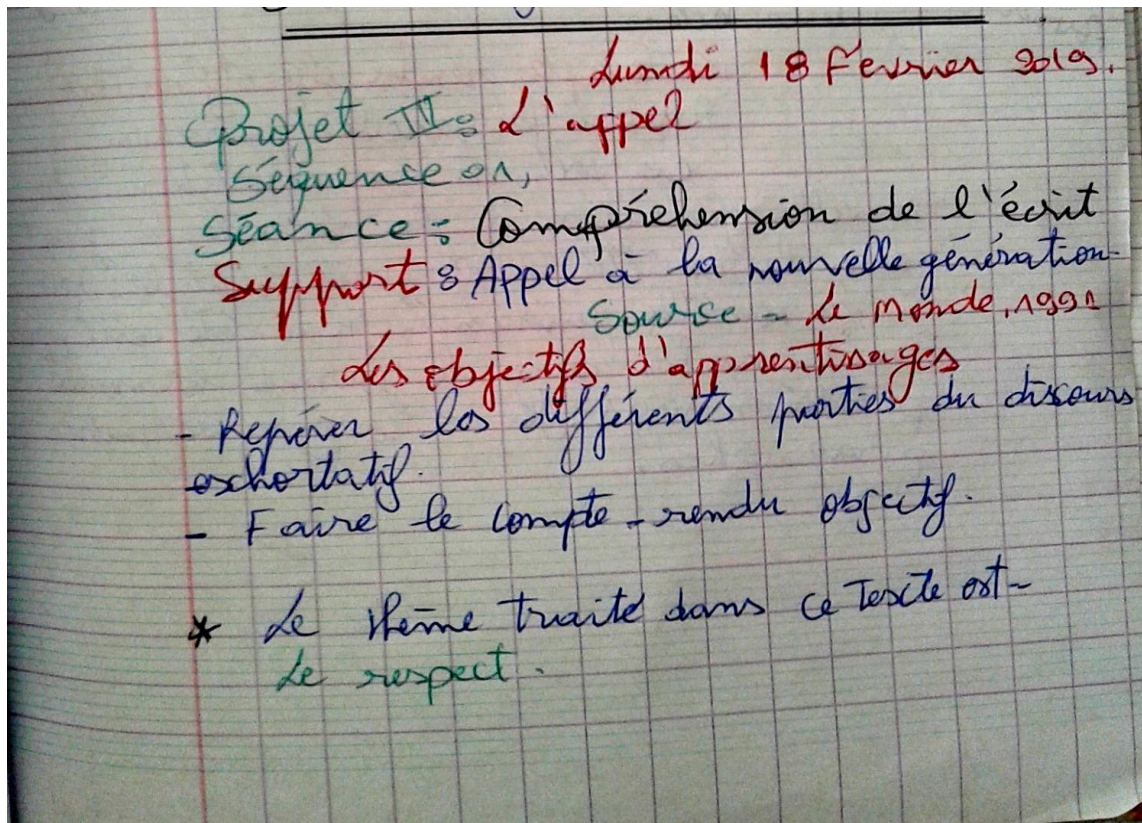
-) Apprendre à vivre ensemble / une vie meilleure / être des frères et sœurs / donner à chaque chose son importance.

Devoir	But

Activité 06 :

« il faut que vous **soyer** mûrs »

- Donner l'infinitif de ce verbe ?
- Le temps ?



Échantillon 01 : Première activité de compréhension de l'écrit

Séance 02 : Compréhension de l'écrit.

Projet III : L'appel

Date : 25/02/2019

Séquence : Reproduire un texte pour inciter le destinataire à réagir.

Horaire : 14:00-15:00h

Effectif : 13 apprenants

Support : protégeons notre planète. P : 144, manuel scolaire.

Source : Jean ROSTAND, *Inquiétudes d'un biologiste*, éd. Stock, 1967.

Objectifs d'apprentissage :

*Définir la finalité de lecture.

*Distinguer les constituants de la situation d'énonciation.

*Repérer les parties du texte.

Déroulement de l'activité :

- L'enseignant distribue aux apprenants le support

- il mentionne sur le tableau le projet, la séquence et titre du texte à lire ainsi les objectifs.

Les questions d'éveils de l'intérêt :

L'enseignant dit : « on commence par l'observation du texte » après il pose à leurs apprenants les questions suivantes :

1-Quels sont les éléments périphériques du texte?

2- observer l'intitulé de la source « inquiétudes d'un biologiste », dans quel domaine s'inscrit-il?

-La biologie (*réponse collective*).

3-A quoi s'intéresse la biologie ?

R1 : à la séance.

R2 : étudie la nature.

R3 : à l'environnement.

L'enseignant : donc ce texte va traiter un thème biologique !

4- d'après le titre proposez un thème au texte?

Les hypothèses :

R1 : trouver une solution et des propositions peut être pour protéger la planète.

R2 : faire réagir les habitants de la planète.

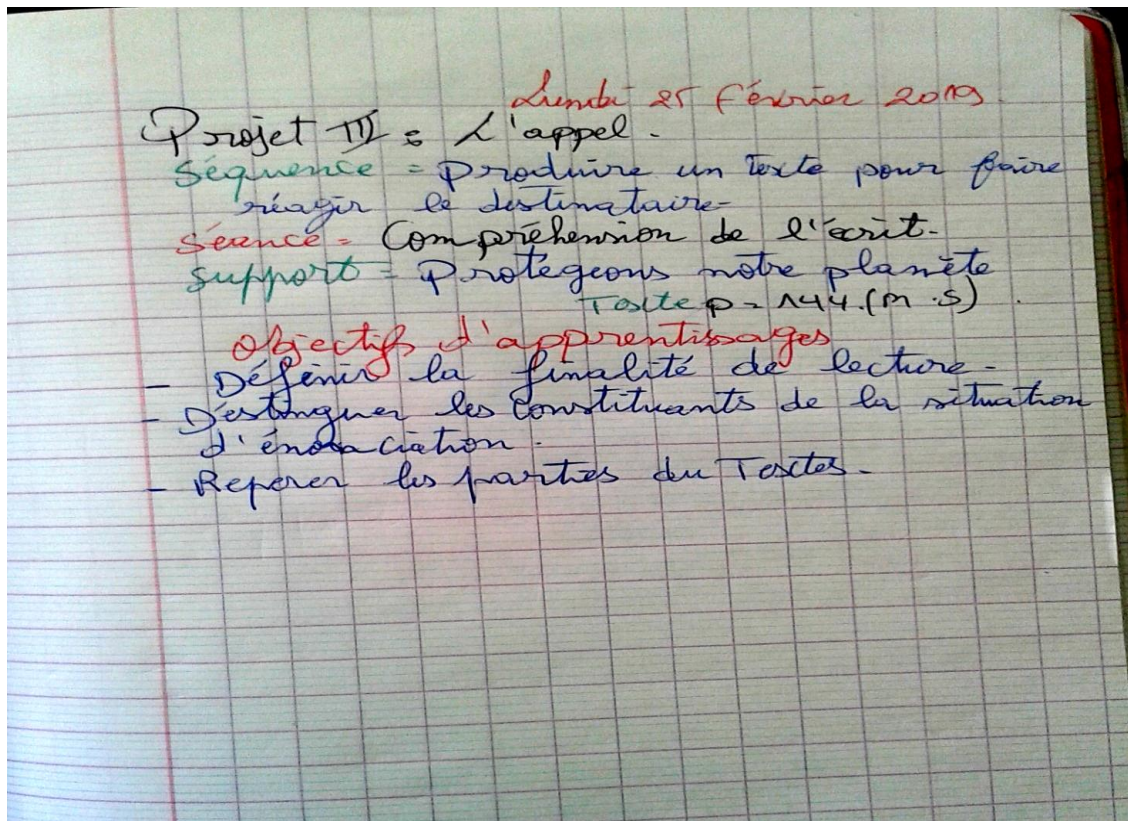
L'enseignant a mentionné sur le tableau les réponses(les hypothèses du sens) de quelques apprenants.

Lecture silencieuse

Vérification des hypothèses.

Les questions :

1. Que te suggère le titre de ce texte?
2. Relève les marques de la présence de l'auteur dans ce texte ?
3. Les deux premiers paragraphes sont construits sur une opposition. Laquelle avec justification?
4. Qui fait-il parler dans le troisième paragraphe?
5. Que fait-il dans les deux derniers paragraphes?
6. A quelle personne sont conjugués les verbes à l'impératif ? Quelle conclusion peut-en tirer?



Échantillon 02. Deuxième activité de compréhension de l'écrit.

III.5.5. Réponses des apprenants dans les 2 séances de compréhension

III.5.5.1. Lecture des résultats obtenus dans la première séance

Activité 01

Il s'agit de questions simples dont l'objectif est celui de mesurer la capacité des apprenants à déchiffrer le schéma de communication du texte.

Qui parle ?	A qui ?	De quoi ?	Pourquoi ?	Comment ?
R1 : l'auteur de texte	R1 : aux lecteurs	R1 : le respect	R1 : pour inciter les jeunes.	R1 : par un texte exhortatif.
		R2 : une valeur morale.	R2 : pour faire réagir les lecteurs.	R2 : par un appel.
R2 : un journaliste	R2 : à la nouvelle génération		R3 : pour inciter les jeunes à réagir.	R3 : par un texte argumentatif.
	R3 : aux jeunes			

Activité 02

Il s'agit de deux questions à choix multiple ; l'objectif étant celui de mesurer le dictionnaire mental des apprenants.)

a. « **certaine accoutumance** » signifie-t-elle ?

R1 : une certaine inadaptation.

R2 : une certaine adaptation.

b. « **l'unique amendement de cet accord** » signifie-t-elle ?

R1 : l'unique haine

R2 : l'unique perfectionnement (après avoir consulté le dictionnaire).

Activité 03

Il s'agit d'une seule question visant à faire relire le texte pour que les apprenants puissent en déchiffrer les mots afin de l'analyser phrase par phrase ; l'objectif est celui de mesurer leurs capacités de trouver les expressions voulues).

Repérer dans le texte **trois (3)** expressions appartenant au champ lexical du « **non respect** » ?

R1 : dégradation de l'homme.

R2 : aspect négative.

R3 : personne ne respecte personne.

Activité 04

Il s'agit de trois questions qui visent à relire le texte pour que les apprenants le comprennent et à élaborer des micro-propositions et des macro-propositions du texte afin d'identifier les réponses.

Répondre aux questions suivantes :

a) Par quoi est justifiée l'attitude du non respect par les personnes non respectueuses ?

R1 : ils se comportent comme des animaux.

R2 : ils font ce qu'ils aiment.

L'enseignant demande à leurs apprenants de chercher la réponse dans le texte

R4 : malheureusement nous sommes loin, ici de la vie que nous menons dans notre société.

R5 : en écrasant, insultant et piétinant l'autre croyant que tout cela confortera son honneur et fera sa gloire c'est honteux de notre part.

Après cette réponse l'enseignant explique ce qu'elle veut dire.

b) Quelle phrase du 2^{ème} paragraphe donne le point de vue de l'auteur ?

R1 : le respect n'est plus d'actualité, il ne trouve plus place dans la vie social, il est cloîtré entre les murs du milieu familial

c) L'auteur pense –t-il que les jeunes sont capables de découvrir la bonne voie ! Que cela leur permet-il ?

R 1: nous croyons que chaque jeune peut découvrir la raison et la bonne voie

R2 : qui lui permet de changer cet aspect négatif.

Activité 05

Il s'agit d'une question qui vise le classement des expressions dans la colonne qui convient pour mesurer la capacité des apprenants à distinguer entre ce qui relève du devoir de ce qui relève du but.

Classez les expressions suivantes dans le tableau ci-dessous :

Apprendre à vivre ensemble / une vie meilleure / être des frères et sœurs / donner à chaque chose son importance.

Devoir	But

-Apprendre à vivre ensemble :

R1 : devoir.

R2 : devoir.

-une vie meilleure :

Réponse collective : but

-être des frères et des sœurs.

Réponse collective : but.

-donner à chaque chose son importance.

R1 : but.

R2 : devoir

Activité 06

Il s'agit d'une question vise à mesurer les connaissances des apprenants au niveau de conjugaison. *

« il faut que vous **soyer** »

Donner l'infinitif de ce verbe ?

R1 : soyer

R2 : soigner

Le temps ?

R1 : présent du subjonctif.

La valeur ?

R1 : pour réagir.

R2 : pour donner un conseil.

III.5.5.2. Lecture des résultats de la deuxième séance

L'effectif est 13 au lieu de 14 car il ya un apprenant absent.

Il s'agit de six questions et chaque comme suit :

1. Que te suggère le titre de ce texte? (cette question vise à attirer les apprenants et les motiver afin de les mettre dans bain du sujet)

R1 : c'est un appel.

R2 : c'est un conseil.

R3 : c'est une proposition.

2. Relève les marques de la présence de l'auteur dans ce texte. (cette question consiste à faire une lecture sélective de la part des apprenants dont le but est de mesurer leur capacité au niveau d'orthographe et de vocabulaire.)

R1 : le pronom personnel « je ».

R2 : le pronom personnel « nous ».

R3 : nos.

R4 : dégradons.

R5 : respirons.

3. Les deux premiers paragraphes sont construits sur une opposition. Laquelle avec justification? (cette question vise à relever l'opposition en question et de mesurer la compréhension des apprenants).

R1 : lecture intégrale du premier paragraphe :

« L'homme avait, jusqu'ici, le sentiment qu'il logeait dans une nature immense, inépuisable, hors de mesure avec lui-même. L'idée ne pouvait lui venir qu'il aurait, un jour, à ménager, à épargner cette géante, qu'il lui faudrait apprendre à n'en pas gaspiller les ressources, à ne la pas souiller en y déposant les excréments des ses techniques ».

R2 : lecture intégrale du deuxième paragraphe :

« Or, voilà que maintenant, lui, si chétif, et qui se croyait si anodin, il s'avise qu'on ne peut tout se permettre envers la nature ; voilà qu'il doit s'inquiéter pour elle des suites lointaines de son action ; voilà qu'il comprend que même dans une mer « toujours recommencée », on ne peut impunément déverser n'importe quoi ?... d'où

vient ce revirement ? D'une part, de l'accroissement de la population, qui fait de l'homme un animal toujours plus « gros » et plus envahissant ; d'autre part, des progrès de la civilisation technique qui étendent démesurément ses pouvoirs ».

-La justification : (réponse collective) il y'a « or ».

R2 : dans premier paragraphe l'auteur montre dans son texte que l'homme doit protéger sa nature comme sa maison.

R3 : c'est-à-dire il faut préserver la terre et ses ressources.

R4 : le deuxième paragraphe parle du contraire

R5 : l'homme celui qui menace la terre en faisant des mauvais comportements.

4. Qui fait-il parler dans le troisième paragraphe?(cette question vise à mesurer la compréhension des apprenants afin de déchiffrer ce que l'auteur veut transmettre à partir de son discours).

R1 : ce sont des arguments.

R2 : l'homme après avoir détruit la planète il cherche un autre.

5. Que fait-il dans les deux derniers paragraphes?(cette question est pour objectif de déterminer le niveau de compréhension du texte par les apprenants)

R1 : il exhorte.

R2 : il conseille.

6. A quelle personne sont conjugués les verbes à l'impératif ?(il s'agit de deux questions : cette question vise à identifier à qui l'auteur s'adresse- son discours)

Réponse collective : pronom personnel « nous ». Quelle conclusion peut-on tirer?(cette question est pour objectif de mesurer leur compétence dans les textes exhortatifs)

R1 : l'homme est un être vivant et responsable de protéger sa planète.

R2 : nous sommes tous responsables de protéger la nature pour qu'elle nous reste propre et belle.

III.6. Analyse et interprétation des réponses

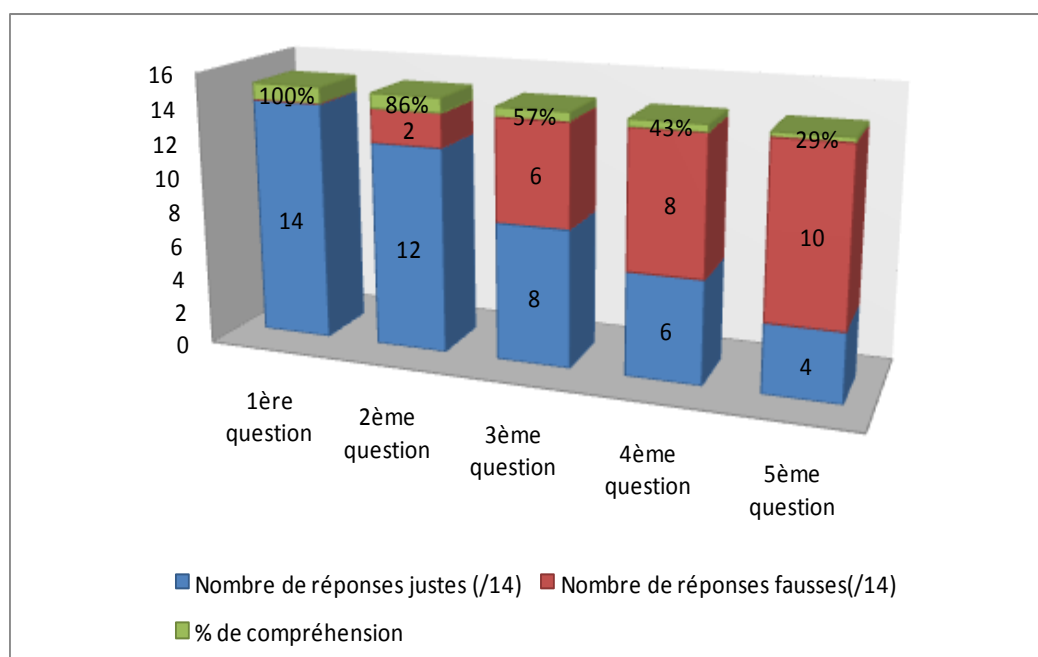
Nous avons conjugué les résultats que nous avons obtenus dans les deux séances d'expérimentations sous formes des tableaux et des graphies pour mettre en relief une assez nette analyse et interprétations des statistiques et des pourcentages en prenant quelques réponses comme échantillons.

III.6.1. Analyse et interprétation des résultats (1^{ère} séance)

Tableau 01

Critères		Nombre de réponses justes (/14)	Nombre de réponses fausses (/14)	% de compréhension
N° de question				
Activité 01	Question 1	14	00	100%
	Question 2	12	02	86%
	Question 3	08	06	57%
	Question 4	05	09	43%
	Question 5	04	10	29%
Taux général de compréhension (activité 01)				63%

Graphie 01



En s'appuyant sur les résultats obtenus dans l'activité 01 (voir tableau 01 et graphie 01) nous pouvons dire que :

- 14 apprenants soit 100 % ont fourni des réponses justes à la 1^{ère} question (qui parle ?) cela veut dire qu'ils ont compris la question et elle était à la portée de toute la classe. Nous avons pris quelques réponses justes qui ont été fournies par les apprenants :

R1 : l'auteur de texte

R2 : un journaliste

- 12 apprenants soit 86% ont fourni des réponses justes à la question (à qui ?)

voici quelques échantillons :

R1 : aux lecteurs

R2 : à la nouvelle génération

R3 : aux jeunes

Tandis que 02 apprenants ont donné des réponses fausses ce que signifie que la majorité des apprenants ont compris la question parce qu'elle est facile pour eux, et que les deux qui ne l'ont pas compris, en effet, cet état est justifié par le manque de motivation de lire ainsi absence de concentration.

- 08 apprenants soit 57% ont fourni des réponses justes à la 1^{ère} question tandis que 06 ont donné des réponses fausses ce qui signifie que plus de moitié de la classe a compris la question.

Voici quelques réponses

R1 : le respect

R2 : une valeur morale

- 06 apprenants soit 43% ont fourni des réponses justes à la 4^{ème} question (Pourquoi ?) comme suit :

R1 : pour inciter les jeunes.

R2 : pour faire réagir les lecteurs.

R3 : pour inciter les jeunes à réagir.

- 57% des apprenants ont donné des réponses fausses ce que traduit que plus de moitié de la classe ne sait pas l'objectif ultime de la séquence « l'accéder à la réponse éléments

- 04 apprenants soit 29% ont fourni des réponses justes à la 5^{ème} question
(Comment ?)

R1 : par un texte exhortatif.

R2 : par un appel.

R3 : par un texte argumentatif.

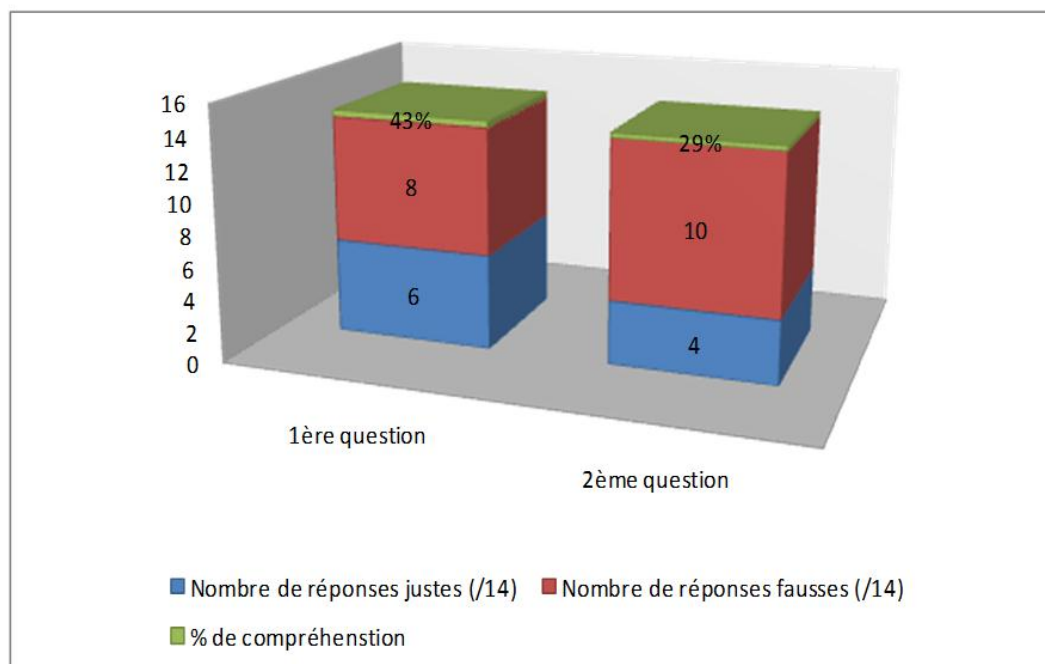
- et 71% des apprenants ont donné des réponses fausses c'est-à-dire la majorité des apprenants n'ont pas répondu à cette question cela peut être justifié par : le manque de motivation, ils ne sont pas sérieux

Nous pouvons dire à partir de ces résultats que le taux général de compréhension de la classe dans la première activité atteint 63%, en grosso-modo c'est un pourcentage acceptable mais si nous le comparons avec la qualité et le niveau de questions qui sont très simples et à la portée de tout le monde devient insuffisant surtout que le groupe en question va passer un examen de BAC normalement les apprenants ont s'habitué de répondre à ce genre des questions nous pouvons interpréter cela par un manque de concentration et de motivation, peut être aussi qu'il ne savaient même pas comment identifier les éléments de communication (l'interlocuteur, le locuteur, le message, le code, le référent et le canal) parce qu'à partir de ces éléments qu'ils peuvent accéder aux réponses de ce genre des questions.

Tableau 02

Critères		Nombre de réponses justes (/14)	Nombre de réponses fausses (/14)	% de compréhension
N° de question				
Activité 02	Question 1	06	08	43%
	Question 2	04	10	29%
Taux général de compréhension (activité 02)				36%

Graphie 02



Les résultats obtenus (voir tableau 01, graphie 02) dans activité 02 ont montré que :

-06 apprenants soit 43% ont fourni des réponses justes à la 1^{ère} question (a. « **certaine accoutumance** » signifie-t-elle ?)

R1 : une certaine inadaptation.

R2 : une certaine adaptation.

Tandis que ,57% d'apprenants ont donné réponses fausses

- 04 apprenants soit 29% ont fourni des réponses justes à la 2^{ème} question (b. « **l'unique amendement de cet accord** » signifie-t-elle ?)

. En revanche, 71% d'apprenants on donné des réponses incorrectes cela indique qu'ils possèdent un lexique assez réduit qui ne leurs permettent pas de connaître le sens qui convient

b. « **l'unique amendement de cet accord** » signifie-t-elle ?

R1 : l'unique haine

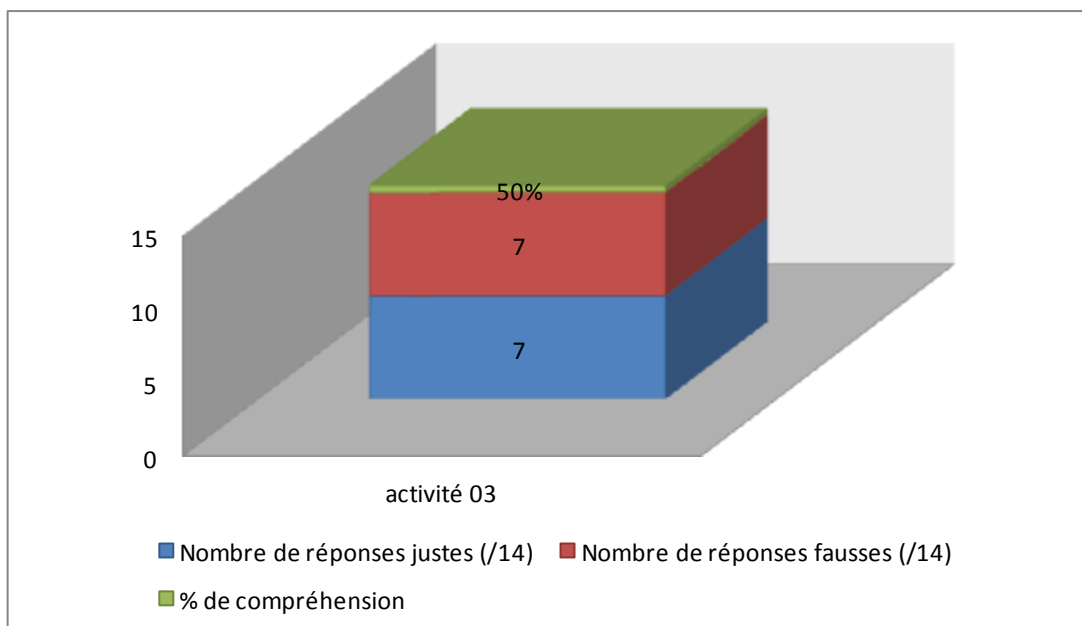
R2 : l'unique perfectionnement (après avoir consulté le dictionnaire).

De ce fait, le taux général de compréhension est 36% dans la deuxième activité.

Tableau 03

Critères		Nombre de réponses justes (/14)	Nombre de réponses fausses (/14)	% de compréhension
N° de question				
Activité 03	Question 1	07	07	50%
Taux général de compréhension (activité 03)				50%

Graphie 03



A partir de résultats (voir tableau 03, graphie 03) obtenus dans l'activité 03:
 07 apprenants soit 50% ont fourni des réponses justes à la question : (Repérer dans le texte **trois (3)** expressions appartenant au champ lexical du «**non respect** » ?)

R1 : dégradation de l'homme.

R2 : aspect négative.

R3 : personne ne respecte personne.

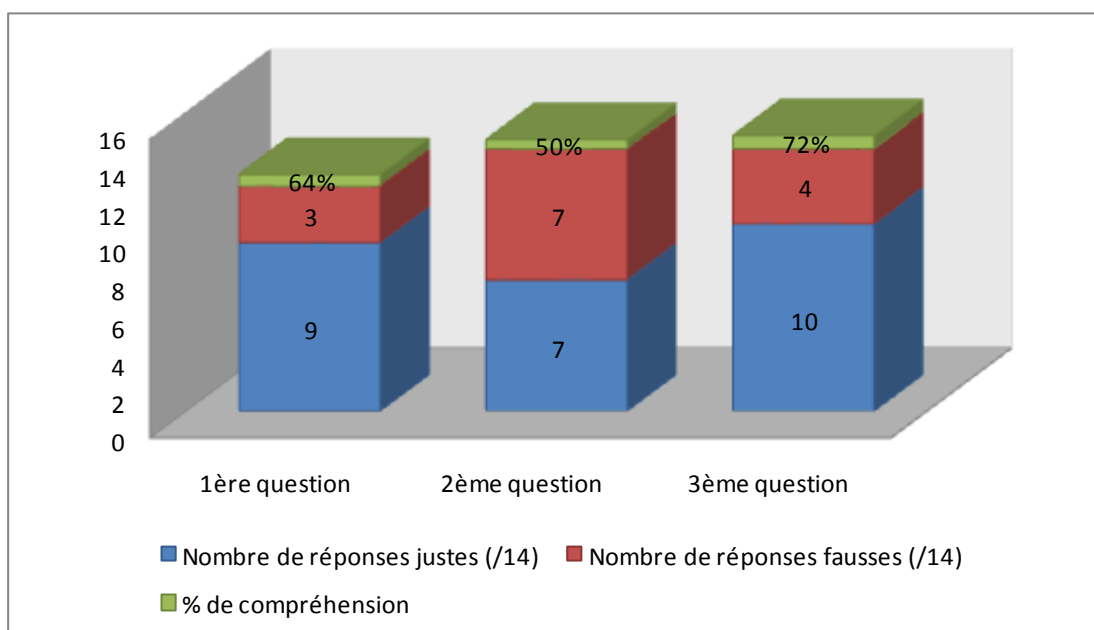
Tandis que 50% des apprenants ont attribué des réponses fausses ce la signifie que la moitié de la classe a comprise la question et réussie à trouver les expressions voulues et l'autre moitié non.

Nous pouvons dire qu'il y a des facteurs qui peuvent justifier cet état d'échec tel que le temps de séance est insuffisant pour faire une lecture approfondie et attentive, de même la séance se déroulait le soir peut être des apprenant sont épuisés et fatigués.

Tableau 04

Critères		Nombre de réponses justes (/14)	Nombre de réponses fausses (/14)	% de compréhension
N° de question				
Activité 04	Question 1	09	05	64%
	Question 2	07	07	50%
	Question 3	10	04	72%
Taux général de compréhension (activité 04)				62%

Graphie 04



En se basant sur résultats les statistiques (*voir tableau 01, graphie 01*) :

- 09 apprenants soit 64% ont fournis des réponses justes à la 1^{ère} question
(Par quoi est justifiée l'attitude du non respect par les personnes non respectueuses ?)

R5 : en écrasant, insultant et piétinant l'autre croyant que tout cela confortera son honneur et fera sa gloire c'est honteux de notre part.

- En revanche, 05 apprenants soit 36% ont donné des réponses fausses,
Cela signifie que les apprenants qui ont trouvé la réponse dans le texte sont capables de le déchiffrer et d'analyser leurs propositions. Et les autres peut être ne sont pas intéressés ou n'ont pas compris la question malgré que l'enseignant a essayé de le reformulé deux fois.

- 07 apprenants soit 50% ont fournis des réponses justes à la 2^{ème} question
(Quelle phrase du **2^{ème} paragraphe** donne le point de vue de l'auteur ?)

R1 : le respect n'est plus d'actualité, il ne trouve plus place dans la vie social, il est cloîtré entre les murs du milieu familial.

Tandis que, 07 apprenants soit 50% ont attribué des réponses fausses ce que signifie que cette question était au porté de moitié de classe uniquement et l'autre moitié a un manque de concentration.

- 10 apprenants soit 72% ont fourni des réponses justes à la 3^{ème} question
(L'auteur pense –t-il que les jeunes sont capables de découvrir la bonne voie ? Que cela leur permet-il ?).

- **R 1**: nous croyons que chaque jeune peut découvrir la raison et la bonne voie

- **R2** : qui lui permet de changer cet aspect négatif.

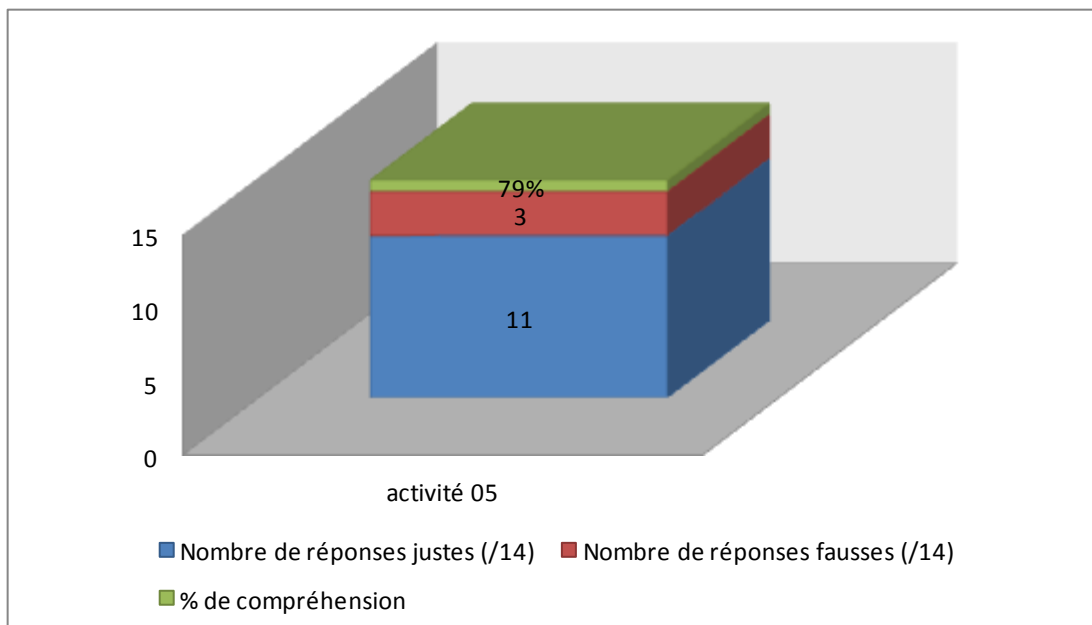
Nous pouvons dire que la majorité de classe a pue répondre à cette question cela traduit que les 10 apprenants ont compris la question, de même ils ont capable de repérer du texte la réponse en question.

- 04 apprenants soit 28% ont donné des réponses fausses ce que signifie que ces apprenants ont des difficultés au niveau de compréhension. Nous soulignons que les apprenants en question n'étaient pas intéressés lorsque l'enseignant prononçait la question donc ils ne l'ont pas entend.

Tableau 05

Critères		Nombre de réponses justes (/14)	Nombre de réponses fausses (/14)	% de compréhension
N° de question				
Activité 05	Question 1	11	03	79%
Taux général de compréhension (activité 05)				79%

Graphie 05



En se focalisant sur les résultats obtenus (voir tableau 05 et graphie 05) :

- 11 apprenants soit 79% ont fourni des réponses justes à la question :

Classez les expressions suivantes dans le tableau ci-dessous :

- Apprendre à vivre ensemble :

R1 : devoir.

R2 : devoir.

- une vie meilleure :

Réponse collective : but

- être des frères et des sœurs.

Réponse collective : but.

- donner à chaque chose son importance.

R1 : but.

Nous constatons que la majorité de classe a pue répondre à cette activité cela signifie que les apprenants capables de confondre entre ce qui est but de ce qui est devoir.

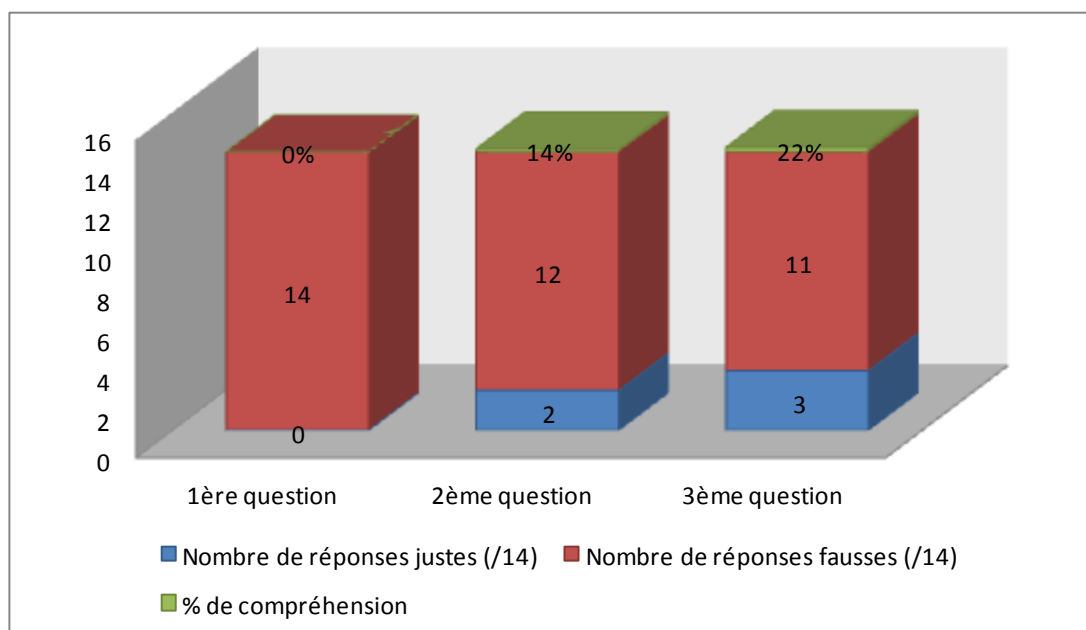
Tandis que, 03 apprenants soit 21% ont donné des réponses fausses parce qu'ils ont répondu sans réfléchir.

Nous pouvons dire que les questions de compréhension exigent obligatoirement la concentration et la réflexion des lecteurs pour qu'ils puissent d'y répondre.

Tableau 06

Critères		Nombre de réponses justes (/14)	Nombre de réponses fausses (/14)	% de compréhension
N° de question				
Activité 06	Question 1	00	14	00%
	Question 2	02	12	14%
	Question 3	03	11	22%
Taux général de compréhension (activité 06)				12%

Graphie 06



A travers les analyses obtenues (*voir tableau 06, graphie 06*) :

- personne n'a répondu à la 1^{ère} question (Donner l'infinitif de ce verbe ?)

R1 : soyer

R2 : soigner

C'est-à-dire la totalité de classe n'a pas trouvé l'infinitif du verbe « **soyez** » cela signifie que les apprenants n'ont pas rencontré ce verbe durant leur scolarisation ou peut être ils ont étudié la conjugaison de verbe « être » au subjonctif présent mais ils l'ont oublié

06 nous pouvons ajouter que les réponses des apprenants aux questions qui suivent étaient insuffisantes

- 02 apprenants soit 14% ont fourni des réponses justes à la question : Le temps ?

R1 : présent du subjonctif.

Cela veut dire qu'après l'enseignant a fourni la réponse de 2^{ème} question, les 02 apprenant se rappelaient que ce verbe est conjugué au mode subjonctif.

- 03 apprenants soit 22% ont fourni des réponses justes à la 3^{ème} question : La valeur ?

R1 : pour réagir.

R2 : pour donner un conseil.

Nous pouvons dire que le pourcentage de compréhension au cours de l'activité 06 est insuffisant et faible 12% si nous le comparons avec les questions qui nous paraissent très faciles et abordables, en prenant en considération que les apprenants sont fatigués et immotivés et qui ne sont pas intéressés les dernières minutes de la séance.

Tableau 07

Récapitulatif des pourcentages de compréhension (première séance)

Les activités	% de compréhension
Activité 01	63%
Activité 02	36%
Activité 03	50%
Activité 04	62%
Activité 05	79%
Activité 06	12%

Taux général de compréhension de la classe dans une activité de compréhension de l'écrit	50%
---	------------

D'après le tableau 07 nous pouvons dire que le taux général de compréhension de la classe dans la première séance d'expérimentation est moyen ce que signifie que la moitié de classe a un bon niveau et motivé parce qu'elle aime lire et comprendre, tandis que les autres sont immotivé et épuisée.

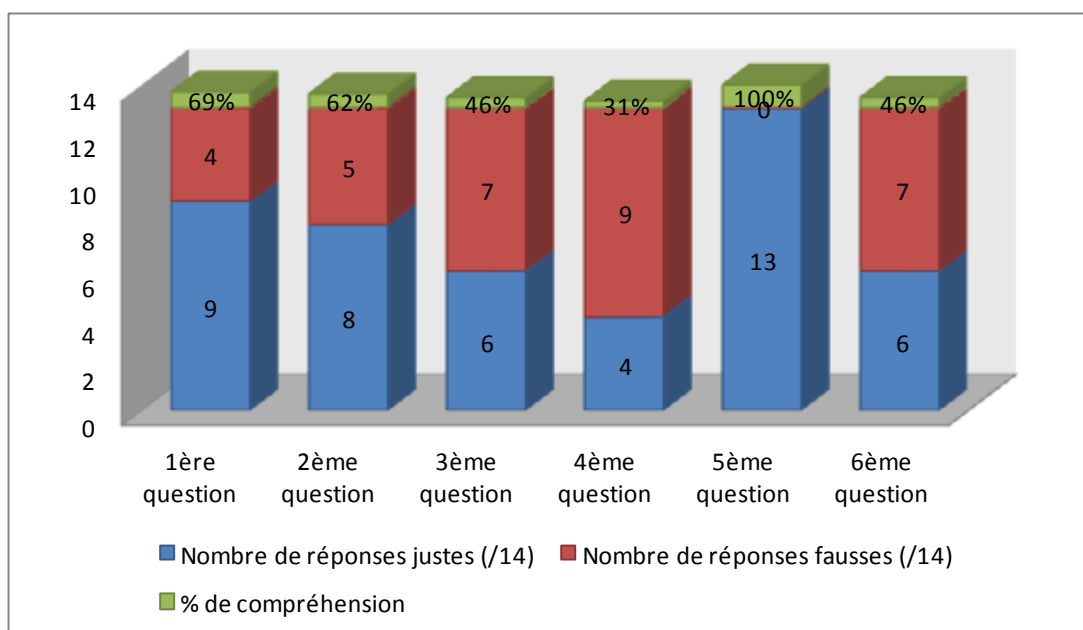
III.6.2. Analyse et interprétations (2^{ème} séance de compréhension)

Tableau 08

Critères / Questions	Nombre de réponses justes (/13)	Nombre de réponses fausses (/13)	% de compréhension
1 ^{ère} question	09	04	69%
2 ^{ème} question	08	05	62%
3 ^{ème} question	06	07	46%
4 ^{ème} question	04	09	31%
5 ^{ème} question	13	00	100%
6 ^{ème} question	06	07	46%

Taux général de compréhension de classe dans la deuxième séance de compréhension de l'écrit	59%
--	------------

Graphie 08



D'après les résultats montrés en haut (voir tableau 08, graphie 08)

-09 apprenants soit 69% ont fournis des réponses justes à la question suivante :

Que te suggère le titre de ce texte?

Quelques réponses :

R1 : c'est un appel.

R2 : c'est un conseil.

R3 : c'est une proposition.

- Cela signifie que la question était au porté de majorité de classe donc ils ont compris la question.

- Tandis que, 04 apprenants soit 31% ont donné des réponses fausses ce que veut dire qu'ils n'ont pas compris la question ou ils ne sont pas intéressés.

- 08 apprenants soit 62% ont fourni des réponses vraies à la 2^{ème} question :

Relève les marques de la présence de l'auteur dans ce texte ?

Quelques réponses :

R1 : le pronom personnel « je ».

R2 : le pronom personnel « nous ».

R3 : nos.

R4 : dégradons.

R5 : respirons.

Cela signifie que la majorité des apprenants ont fait une lecture sélective et ils ont trouvé les marques en questions dans le texte.

Nous pouvons ajouter que ces apprenants disposent une certaine capacité aux points de langues grammaire, conjugaison, orthographe et de vocabulaire.

- 05 apprenants soit 38% ont donné des réponses fausses à la même question ce que signifie que ces apprenants n'ont pas lit le texte ou ne sont pas en état de concentration parce que ils ont déjà rencontré des questions semblables à celles-ci. Donc le fait qu'ils n'ont pas répondu cela reflète qu'ils n'ont pas l'envie de relire le texte et de chercher soigneusement les marques.

- 06 apprenants soit 46% ont fourni des réponses justes à la 3^{ème} question :
Les deux premiers paragraphes sont construits sur une opposition. Laquelle avec justification?

(cette question vise à relever l'opposition en question et de mesurer la compréhension des apprenants).

R1 : lecture intégrale du premier paragraphe :

« L'homme avait, jusqu'ici, le sentiment qu'il logeait dans une nature immense, inépuisable, hors de mesure avec lui-même. L'idée ne pouvait lui venir qu'il aurait, un jour, à ménager, à épargner cette géante, qu'il lui faudrait apprendre à n'en pas gaspiller les ressources, à ne la pas souiller en y déposant les excréments des ses techniques ».

R2 : lecture intégrale du deuxième paragraphe

« Or, voilà que maintenant, lui, si chétif, et qui se croyait si anodin, il s'avise qu'on ne peut tout se permettre envers la nature ; voilà qu'il doit s'inquiéter pour elle des suites lointaines de son action ; voilà qu'il comprend que même dans une mer « toujours recommencée », on ne peut impunément déverser n'importe quoi ?... d'où vient ce revirement ? D'une part, de l'accroissement de la population, qui fait de l'homme un animal toujours plus « gros » et plus envahissant ; d'autre part, des progrès de la civilisation technique qui étendent démesurément ses pouvoirs ».

-La justification : (réponse collective) il y'a « or ».

R2 : dans premier paragraphe l'auteur montre dans son texte que l'homme doit protéger sa nature comme sa maison.

R3 : c'est-à-dire il faut préserver la terre et ses ressources. **R4** : le deuxième paragraphe parle du contraire. **R5** : l'homme celui qui menace la terre en faisant des mauvais comportements.

A partir des réponses des apprenants nous constatons qu'il y a ceux qui ont trouvé la réponse dans le texte comme elle est mais les autres ont formulé le sens de ce qui est dit dans cette opposition.

Tandis que, 07 apprenants soit 54% ont donné des réponses fausses c'est-à-dire ils n'ont pas cherché la réponse dans le texte ou peut-être ils ne l'ont pas comprise.

Donc, ces apprenants ont un manque de concentration et de compréhension un vocabulaire assez réduit de ce fait qu'ils n'ont pas répondu.

- 04 apprenants soit 31% ont fourni des réponses justes à la 4^{ème} question
Qui fait-il parler dans le troisième paragraphe?

R1 : ce sont des arguments. **R2** : l'homme après avoir détruit la planète il cherche un autre.

Les apprenants qui ont répondu à cette question, ont compris la question mais chaque apprenant a donné une réponse selon sa compréhension.

Tandis que, 09 apprenants soit 69% ont donné des réponses fausses ce que signifie que ces apprenants n'ont pas compris la question ou peut-être n'ont pas trouvé la réponse dans le texte.

Plusieurs facteurs peuvent être expliqués cet échec tels que : le manque d'attention, un lexique réduit, vocabulaire insuffisant, la fatigue et ou ils n'ont pas l'envie de chercher la réponse dans le texte.

- 13 apprenants soit 100 ont fourni des réponses justes à la 5^{ème} question :

Que fait-il dans les deux derniers paragraphes ?

R1 : il exhorte. **R2** : il conseille.

Nous pouvons dire que tous les apprenants de la classe savent qu'il s'agit d'un texte exhortatif et que l'auteur de ce texte fait un appel.

Concernant la 6^{ème} question :

- 13 apprenants soit 100 % ont fourni des réponses vraies à la question :

a) A quelle personne sont conjugués les verbes à l'impératif ?

Réponse collective : pronom personnel « nous ».

Donc il s'agit d'une question simple et au porté de toute la classe.

- 06 apprenants ont fourni des réponses justes à la question :

b) Quelle conclusion peut-en tirer? (cette question est pour objectif de mesurer leur compétence dans les texte exhortatifs)

R1 : l'homme est un être vivant et responsable de protéger sa planète.

R2 : nous sommes tous responsables de protéger la nature pour qu'elle nous reste propre et belle.

Les apprenants qui ont répondu à cette question ont des capacités observables dans les textes exhortative souvent ils fournissent des réponses vraies

En somme, la séance c'était bien passé malgré que les réponses pas suffisantes mais dans un ordre général la compréhension du texte taux général de la compréhension était 59%

III.6.3. Synthèse

A partir de tout ce que nous avons vu dans nos analyses et interprétations des réponses que nous avons obtenues dans les deux séances expérimentales, en ce qui concerne le processus de la compréhension de l'écrit auprès des apprenants de 3^{ème} année secondaire, langue étrangère, nous pouvons déduire que le taux général de compréhension de classe dans les deux séances était presque le même, c'est-à-dire dans la 1^{ère} séance, il était de 50%, tandis que dans la 2^{ème} séance, il était de 59%. Ceci dit ; et en termes de constatations, nous pouvons émettre les synthèses suivantes :

- Les apprenants n'ayant pas éprouvé de difficultés lors du processus de compréhension sont à considérer, compte tenu leurs connaissances aussi bien extralinguistiques que linguistiques, comme des sujets compétents dans ce processus. Les répliques que ces apprenants ont fournies dans les différentes activités dénotent visiblement leur réussite à fournir les réponses souhaitées, voire justes. Ce qui signifie, pour nous, qu'ils possèdent un lexique mental qui leur a sémantiquement permis de bien décortiquer le texte, et d'en identifier les unités monémiques (les mots) afin d'en construire un réseau propositionnel (cf. *Niveau propositionnel, pages 21, 22, 33, 34 et 36*), ce dernier a été, par la suite intégré et traité dans leurs cerveaux, et stocké ainsi au niveau de la MDT (cf. *Mémoire de travail, page 18 ; Le schéma de mémorisation du texte de François Richaudeau, page 19*), enfin, ce cheminement leur a permis d'élaborer une représentation mentale

qui décrit la situation évoquée dans le texte (cf. *Le Modèle de Construction-Intégration*, pp. 32-36).

- Ce que nous avons remarqué pour ces mêmes apprenants, c'est qu'ils ont fait montre d'une bonne écoute de leur enseignant durant les interactions qui ont accompagnées les activités ; ils prenaient alors suffisamment du temps pendant la lecture des consignes (cf. *La structure du cerveau humain*, page 12), ce qui leur a permis de créer une atmosphère ambiante dans laquelle, leur environnement général s'est retrouvé en bonne convenance avec le contexte d'enseignement / apprentissage.

- De même, la même tranche d'apprenants réfléchissait avec tant de concentration avant de fournir la réponse (cf. *propos de Kintsch Walter et Van Dijk à propos de leur modèle*, page 32), ce qui a fait qu'ils ont pu générer la confiance en soi, une des caractéristiques psychologiques très importantes, car nous avons constaté que durant les interactions, ces apprenants étaient très à l'aise en discutant avec leur enseignant certaines des répliques qu'ils ont eu du mal à les comprendre ; le plus souvent, il s'agissait de mots, mais parfois, ils s'interrogeaient sur des expressions.

- Nous avons aussi souligné un caractère de familiarisation très significatif ayant marqué les activités ; en effet, ces apprenants étaient notablement accoutumés à la méthode de leur enseignant : ils savaient s'impliquer dans la tâche, et saisissaient nettement ce que leur enseignant attendait d'eux.

En contre partie, les pratiques que nous avons conduites ont révélé une autre tranche d'apprenants, ceux qui – contrairement à la première tranche – ont manifesté des difficultés dans le processus de compréhension. Somme toute, nous avons tenté d'expliquer cette défaillance dans les points suivants :

- Cette tranche d'apprenants, qui a échoué à fournir des réponses justes, a des carences stratégiques en ce qui concerne la méconnaissance de certaines règles de la langue (cf. *De la linguistique vers une psycholinguistique cognitive*, page 10). A l'instar de leurs camarades de la première tranche, ceux-là manquaient de concentration pendant la lecture de textes, chose qui leur a empêché de construire le processus de traitement des

informations ; autrement dit, ils n'arrivaient pas à élaborer un réseau propositionnel sémantique, car il n'y a pas eu chez eux une inférence de la signification. Cette absence d'inférences est essentiellement due à une défection au niveau des interconnexions entre les propositions contenues dans le texte (cf. *La microstructure ; La macrostructure, page 22*).

- Cette subtilité observée chez cette tranche nous a poussée à penser que l'origine de ce malaise pourrait renvoyer à des incidences de formation antérieures ; il se pourrait que ces apprenants en difficulté n'ont pas eu la chance d'être inscrits dans un convenable cursus de formation antérieures ; comme il se pourrait que la méthode de leur enseignant ne convenait pas à leurs propres stratégies.

- Dans un autre plan, nous avons noté que ces apprenants manquaient de confiance en soi. Nous avons pu les voir à maintes reprises quand ils s'efforçaient à masquer, bon gré mal gré, un caractère psychologique de passivité et d'agressivité, ce qui a altéré négativement leurs conduites interactionnelles.

- En ce qui concerne les réponses fournies par cette tranche d'apprenants, nous nous sommes rendue compte qu'elle enfreignait et transgressait souvent la manière de répondre : ils répondaient de façon très hâtive, sans que soit mis en bon fonctionnement le processus leur permettant d'inférer les bonnes significations.

- Qui plus est, nous avons déduit que des facteurs multiples sont également en rapport, plus ou moins direct, avec les constatations d'échec observées chez cette tranche ; entre autres, nous pouvons citer le facteur de la non assiduité, du temps imparti aux activités, de la gestion de la classe, du contenu et programme proposé, etc.

Toutefois, nous avons quand même distingué que la majorité des apprenants désiraient apprendre le français, et ce, malgré les efforts timidement consentis par cette majorité, en dépit bien sûr de leur volonté d'apprendre. En cela, nous ne pouvons perdre de vue que pour s'imprégner véritablement dans le bain linguistique, il en faut un minimum de maniement de certains points qui relèvent aussi bien de la grammaire que du vocabulaire, de l'orthographe, de la conjugaison ou autre.

Conclusion générale

Conclusion générale

En guise de conclusion, comme le pensait Kintsch Walter *les mots ne connaissent pas de frontières*. A travers cette étude, nous pouvons dire que nous avons, à des degrés plus ou moins mesurables, pu comprendre comment s'opérait le processus de compréhension, cela n'aurait été réalisé que grâce au modèle que nous avons explicité, celui de Kintsch et Van Dijk c'est-à-dire. Un modèle qui nous a fourni une explication du comment notre cerveau travaillait la compréhension dans des activités de lecture, et comment les types de mémoire y interviennent pour stocker les informations, pour les traiter, pour en inférer des représentations mentales, pour inférer des significations globales, etc.

En vérité, ce sont ces interrogations qui étaient à l'origine de notre projet intitulé *Description des enjeux neurolinguistiques dans le processus de compréhension de l'écrit. Analyse du processus sur des lycéens de Hammam Dalaa (3^{ème} AS)*. Un projet qui a essentiellement touché le modèle de compréhension, où nous avons tenté de répondre à notre interrogation, celle qui pose le pourquoi de réussite/d'échec des apprenants lors des activités de compréhension de l'écrit.

Par une combine des approches descriptive-analytique, nous avons supposé que le modèle mental de construction-intégration de Kintsch et Van Dijk pourrait nous expliquer le processus à l'intérieur de notre cerveau pendant une activité de lecture ; notre objectif n'était autre que celui de voir comment les apprenants assimilaient et traitaient les informations du texte afin d'en construire des significations.

En effet, cet objectif de notre étude visait à mieux décrire le processus en question afin d'explicitier les éléments qui interviennent lors de lecture-compréhension d'un texte écrit à la base du modèle mental de compréhension des textes écrits que nous avons évoqué dans le paragraphe précédent.

Sur le plan organisationnel, nous avons réparti notre travail en trois chapitres : le premier intitulé *Aspects techniques de la neurolinguistique* a pris en charge les définitions théoriques des notions de base, les relations qu'entretient la linguistique avec

la psychologie cognitive, le cerveau humain, les types de mémoire, les formes de représentations, etc. Dans le deuxième chapitre intitulé *Le modèle cognitif du processus de compréhension de texte écrit*, nous avons décrit le processus de lecture et de compréhension ; nous avons évoqué le rôle de l'image mentale dans la compréhension où nous avons mis en place le modèle cognitif de Kintsch Walter et Van Dijk.

Dans le troisième chapitre intitulé *Pratique du processus de compréhension chez des lycéens*, une pratique que nous avons consacrée à l'expérimentation du terrain, nous avons implanté notre protocole expérimental ; et c'est ainsi que nous avons discuté et analysé des réponses obtenues lors des activités relevant du processus de compréhension.

A partir de ce moment, les statistiques ont révélé la présence de deux tranches d'apprenants : une première qui réussit souvent le processus de compréhension sans de grandes peines, et une deuxième tranche qui n'en réussit pas. Ceci dit, les deux postures (réussir / ne pas réussir) ont largement fait l'objet de commentaires que nous avons explicités dans la dernière section réservée à la synthèse (*cf. Synthèse, pp. 70-73*).

Tout en étant consciente que les voies de la recherche demeurent ouvertes et ne sont jamais closes, nous avons été très contente de conduire cette aventure, habillée du caractère interdisciplinaire, car bien que notre posture de linguiste nous a contrainte à rester sur le droit chemin des sciences du langage, nous avons tant apprécié les bouscules vers des orientations purement didactico-pédagogique, ce n'était alors sans reconnaître que nous avons beaucoup appris de cette discipline annexe.

Hélas, le présent projet a été circonscrit aux contours d'un début et d'une fin, c'est même bien vital pour tous les travaux ; mais jamais nous ne pouvons appliquer cette circonscription sur la recherche, au sens académique du terme, la recherche contenue à lancer son fil vers des horizons et perspectives interminables et intarissables. A ce juste titre, nous pouvons penser à des perspectives de recherche dans lesquelles nous aborderons la même problématique, peut-être, mais en mettant en lumière d'autres modèles de compréhension. Nous pouvons également penser à des perspectives interdisciplinaires où nous entamerons des problématiques relatives au domaine de la

littérature : le processus de signification dans la lecture-compréhension des textes-littéraires, à titre d'exemple.

Bibliographie

Bibliographie

1. Ouvrages

- Cambier, J. (2000). *La mémoire, idées reçues*, Paris : Le Cavalier bleu.
- Ehrlich, M.-F., Tardieu, H. et Cavazza, M. (1993). *Les modèles mentaux, approche cognitive des représentations*. Paris : Eds. Masson.
- Faïd, S. (2018). *BD et processus de compréhension. La question des pratiques en FLE*. Beau Bassin : Éditions Universitaires Européennes.
- Gathercole, S.E. et Baddeley, A.D. (1993). *Working Memory and Language*. Erlbaum: Hillsdale, N.J.
- Gernsbacher, M.A. (1990). *Language comprehension as a structure building*. Erlbaum : Hillsdale, N.J.
- Jean, Foucambert. (1976). Paris : SERMP. O.c.d.l.
- Jean-Pierre, R. (2009). *Psychologie de la compréhension du langage*. Belgique : De Boeck.
- Serge, Pinto. et Marc, Sato. (2016). *Traité de neurolinguistique deux chercheurs au Laboratoire Parole & Langage*. Paris : CNRS & Université Aix-Marseille.
- Vigner, G. (1979). *Du texte au sens : éléments pour apprentissage et enseignement de la lecture*. Paris : CLE international.
- Ehrlich, M.-F. (1994). *Mémoire et compréhension du langage*, Presses Universitaires de Lille, Lille.
- Quq, J-P. et Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère*. Grenoble : PUG.

2. Articles et périodiques

- Denhière, Guy. et Legros, Denis. (1983). « Comprendre un texte: construire quoi ? Avec quoi? Comment? » Dans *Revue Française de Pédagogie*, n°65, pp. 19-30.
- Antonio, Damasio. et Anna, Damasio. (1992). « Le cerveau et le langage ». Dans *Pour la science*, n° 181, novembre.
- Kintsch, W. (1988). « *The role of knowledge in discourse comprehension construction-integration model* ». In *Psychological Review*, n° 95, pp. 163-182.

- Dubois, Danièle. (1976). « Quelques aspects de la compréhension du langage : mémoire sémantique et compréhension spécial annuel ». Dans *Bulletin de psychologie de l'Université de Paris*.
- « Langage Et Cognition Incarnée ». (2016). Université Claude Bernard - Lyon 1, M2 Neurosciences Fondamentales et Cliniques, 16 novembre.
- Richard, Morice. et Marianne, Fillenz. (2003). *Neurosciences. Les sciences du cerveau, une introduction pour le grand public*. Angleterre : Association Britannique des Neurosciences et de l'Alliance Européenne Dana pour le Cerveau.

3. Thèses et mémoires

- Lynda Z.G. (2017). *La compréhension des textes juridiques en contexte plurilingue : aspects syntaxiques, culturels et de spécialité*. Thèse de Doctorat en sciences du langage, soutenue à Université de Kasdi Merbah-Ouargla.
- Noureddine. K. (2015). *Difficultés et processus de compréhension de l'écrit en FLE*. Thèse de magister en didactique du FLE, soutenue à l'Université de Biskra.

4. Dictionnaires

- Cuq, J-P. (2003). *ASDIFLE. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Dubois J. et al. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.
- Ducrot, Oswald & Todorov, Tzvetan. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil.
- Grevisse, M. (1980). *Le bon usage*. Paris : Duculot.
- *Le micro Robert*, Dictionnaire de langue française (2007). Paris : Robert. 3^{ème} édition Poche.
- *Le Petit Larousse illustré* (1980). Paris : Larousse.
- *Le Petit Robert* (2000). Paris : Robert.
- *Le Robert des écoles* (2012). France : Pollima Éditions.
- Reuter Y. et al. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

5. Articles de presse

- Baddeley, A.D. (1986). *Working Memory*, Oxford : University Press Oxford.
- Baddeley, A.D. et Logie, R.H. (1999). « Working Memory : The multiple-Component Model », in A. Miyake, et P. Shah, (éds.), *Models of working Memory : Mechanisms of Active Maintenance and Executive Control*, pp. 28-61, Cambridge : University Press, Cambridge, UK.
- Blanc, Nathalie. et Brouillet, Denis. (2003). *Mémoire et compréhension*. Paris : Eds. Press.
- Cain, K. et Oakhill, J. (2006). « Profiles of Children with Specific Reading Comprehension Difficulties ». *British Journal of Educational Psychology*, vol. 76, n° 4, pp. 683-696.
- Caplan, D. et Waters, G.S. (1999). « Verbal Working Memory and Sentence Comprehension », *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 22, n° 1, pp. 77-94.
- Dabbs, J.M. Chang, E.L., Strong, R.A. et Milun, R. (1998). « Spatial Ability, Navigation Strategy and Geographic Knowledge Among Men and Women », *Evolution and Human Behavior*, vol. 19, n° 2, pp. 89-98.
- Kintsch, W. (1988). « The Role of Knowledge in Discourse Comprehension : A Construction-Integration Model ». *Psychological Review*, vol. 95, n° 2, pp. 163-182.
- Kintsch, W. (1994). « The Psychology of Discourse Processing ». In M.A. Gernsbacher (éd.). *Handbook of Psycholinguistics*. Academic Press, San Diego, CA, pp. 721-739.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension : A Paradigm for Cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. et Van Dijk, T.A. (1978). « Toward a Model of Text Comprehension and Production ». *Psychological Review*, vol. 85, n° 5, pp. 363-394.
- Van Dijk, Teun. & Kintsch, Walter. (1983). *Strategies of discours comprehension*. New York : Academic press.

6. Sitographie

- <http://neuroprothese-du-bras-et-mouvement.e-monsite.com/pages/la-neuroscience/quest-ce-que-laneuroscience.htm>
- <https://books.openedition.org/editionsmslh/7059?lang=f>
- [Définition de neurolinguistique-Concept et Sens :](#)

- Frédéric Bernard.(2017).Les mécanismes de la lecture « Développement normal et pathologique de l'enfant à la personne âgée ».Neuropsychologie.Paris.

-<http://95.snuipp.fr/neovo/spip.php?article74.com>

<http://lesdefinitions.fr/neurolinguistique#ixzz5jrlBakFt>

<https://books.openedition.org/editionsmsmh/7059?lang=f>

- <https://books.openedition.org/editionsmsmh/7059?lang=f>

- <https://www.decitre.fr/media/pdf/feuilletege/9/7/8/2/3/5/3/2/9782353273829.pdf>

- <https://www.laprocedure.com/cerveau-pour-changer-comprendre-programmation-neuro-linguistique-richard-bandler/9782266175999.html>

Table des matières

Table des matières

Introduction générale	02
-----------------------------	----

CHAPITRE (I)

Aspects techniques de la neurolinguistique

I. Aspects techniques de la neurolinguistique	07
I.1. La neurolinguistique	07
I.2. Les neurosciences	08
I.2.1. La neurophysiologie	09
I.2.2. La neuroanatomie	09
I.2.3. La neuropsychologie	09
I.3. De la linguistique vers une psycholinguistique cognitive	10
I.4. Le cerveau humain	11
I.4.1. Les deux hémisphères cérébraux du cerveau humain	14
I.4.2. La neuroanatomie du langage	14
I.5. La mémoire	17
I.5.1. Mémoire à long terme (MLT)	17
I.5.2. Mémoire de travail (MDT)	18
I.6. Les représentations	20
I.6.1. Les trois niveaux de représentations	21
I.6.1.1. Le niveau de surface	21
II.6.1.2. Le niveau propositionnel	21
I.6.1.2.1. La microstructure	22
I.6.1.2.2. La macrostructure	22
II.6.1.3. Le modèle de situation	23

CHAPITRE (II)

Le modèle cognitif du processus de compréhension de texte écrit

II. Le modèle cognitif du processus de compréhension de texte écrit	26
II.1. La lecture	26
II.1.1. Le processus d'identification	27
II.1.2. Le processus d'anticipation	27

II.2. Le processus de compréhension du l'écrit	29
II.3. Rôle de l'image mentale dans le processus de compréhension de l'écrit ...	30
II.4. Modèle de Construction-intégration de Kintsch Walter et Van Dijk	32
II.4.1. La base de texte	33
II.4.2. Le modèle de situation	33
II.4.3. La construction	33
4.3.1. La construction et l'élaboration des propositions	34
4.3.2. Interconnexion des propositions dans un réseau	34
II.4.3.3. Activation des connaissances	34
II.4.3.4. Construction/élaboration d'inférences	34
II.4.4. Intégration	35
II.4.5. Cycles de traitement intervenant au cours de la compréhension	36

CHAPITRE (III)

Pratique du processus de compréhension chez des lycéens

III. Pratique du processus de compréhension chez des lycéens	39
III.1. La compréhension comme objectif de travail	39
III.2. Échantillonnage	39
III.3. L'accès à l'établissement	40
III.4. A propos de l'établissement	41
I.5. L'expérimentation	41
III.5.1. Description de l'expérimentation	41
III.5.2. Disposition des apprenants dans la première séance	43
III.5.3. Disposition des apprenants dans la deuxième séance	43
III.5.4. Textes avec fiches d'observation de deux séances expérimentales ...	44
III.5.5. Réponses des apprenants dans les 2 séances de compréhension	51
III.5.5.1. Lecture des résultats obtenus dans la première séance	51
III.5.5.2. Lecture des résultats de la deuxième séance	54
III.6. Analyse et interprétation des réponses	56
III.6.1. Analyse et interprétation des résultats (1 ^{ère} séance)	56
III.6.2. Analyse et interprétations (2 ^{ème} séance de compréhension)	66
III.6.3. Synthèse	70

Conclusion générale	74
Bibliographie	78
Table des matières	

Résumé

Les nouvelles recherches en neurolinguistique sur l'imagerie cérébrale du cerveau humain servent à situer les zones responsables du traitement du langage écrit au sein du système nerveux afin d'expliquer comment les mots sont traduits sous formes des réseaux neuronaux. Notre recherche intitulée *Description des enjeux neurolinguistiques dans le processus de compréhension de l'écrit* présente une étude descriptive analytique du processus de compréhension de l'écrit lors d'une activité de lecture ; A ce propos, nous avons cherché à faire savoir quels éléments entrant en jeux afin d'expliquer le traitement effectué de manière efficace sur certaines représentations, alors que sur d'autres, ce même traitement devient de manière moins efficace. Ceci dit, la présente étude s'est basée sur le modèle de construction et d'intégration de Kintsch Walter et Van Dijk ; ce modèle mental, explique comment le processus de traitement s'opère à l'intérieur du cerveau, et surtout comment cela infère sur les types de mémoires et sur les représentations.

Mots clés

Neurolinguistique, cerveau humains, le modèle de construction et d'intégration de Kintsch Walter et Van Dijk, mémoires, représentations.

المخلص

تستخدم الأبحاث الجديدة المتعلقة بعلم اللغة العصبية وبعلم التصوير الدماغى للعقل البشرى لتحديد المناطق المسؤولة عن معالجة اللغة المقروءة على مستوى الجهاز العصبى بغرض شرح كيفية ترجمة الكلمات إلى شبكات عصبية. يقدم بحثنا الموسوم بـ : وصف القضايا اللغوية العصبية في عملية فهم المقروء دراسة وصفية تحليلية لآلية الفهم أثناء القراءة. لهذا الصدد، جاء بحثنا لكي يكشف عن مجموعة العوامل التي تدخل حيز التنفيذ عندما يتعلق الأمر بالمعالجة الفعلية لمعلومات معينة دون سواها. لذلك، فقد ركزنا في منهجية بحثنا على النموذج النظري الذهني لـ: كينش وفان ديك، حيث يوضح هذا النموذج شرح وصفى لآلية عمل ومعالجة المعلومات داخل الدماغ، وهذا بالعودة إلى عمل مختلف أنواع الذاكرة.

الكلمات المفتاحية

علم اللغة العصبى - العقل البشرى - نموذج البناء والتكامل والتر كينش و فان ديك - تمثيلات.

Abstract

New neurolinguistic research on brain imaging in the human brain is used to locate the areas responsible for the treatment of written language within the nervous system to explain how words are translated into neuronal networks. Our research entitled *Description of Neurolinguistic Issues in the Written Understanding Process* presents an analytical descriptive study of the process of reading comprehension during a reading activity; in this regard, we have tried to make known what elements come into play to explain the treatment effected effectively on some representations, while on others, the same treatment becomes less effective. That said, this study was based on the construction and integration model of Kintsch Walter and Van Dijk; this mental model explains how the process of treatment takes place inside the brain, and especially how it infers on the types of memories and representations.

Key words

Neurolinguistics, human brain, the construction model and integration of Kintsch Walter and Van Dijk, memories, representations.